

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO - FACE
CURSO PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – PROJETO PROFESSOR NOTA 10

MIRIAM MARIA DOS ANJOS
SAMÍRAMYS LEMOS DE SOUZA
SANDRA DE SOUZA VIEIRA
SUINEY MARIA GONÇALVES
SUZANA MARILUCE FERREIRA GUIMARÃES

LITERATURA INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DO HÁBITO DE LEITURA NAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

BRASÍLIA, 2005.

MIRIAM MARIA DOS ANJOS
SAMÍRAMYS LEMOS DE SOUZA
SANDRA DE SOUZA VIEIRA
SUINEY MARIA GONÇALVES
SUZANA MARILUCE FERREIRA GUIMARÃES

LITERATURA INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DO HÁBITO DE LEITURA NAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho apresentado ao Centro
Universitário de Brasília – UniCEUB como
parte das exigências para conclusão do
Curso de Pedagogia – Formação de
Professores para as Séries Iniciais do
Ensino Fundamental – Projeto Professor
Nota 10.

Orientador: Antônio Cézar Nascimento de
Brito.

BRASÍLIA, 2005.

DEDICATÓRIA

Dedicamos este trabalho, a todos aqueles cujo apoio e dedicação nos possibilitaram chegar aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente a Deus, por nos ter dado capacidade e sabedoria para concluirmos esta obra. Agradecemos, outrossim, aos familiares que tem nos encorajado nos momentos difíceis de nossas vidas, principalmente no período da graduação até a conclusão deste trabalho.

Agradecemos ao professor Antônio Cézar Nascimento de Brito, que nos conduziu com consideração e competência no desenvolvimento da monografia como orientador e a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para o desenvolvimento e a conclusão deste projeto.

EPÍGRAFE

"A educação é para a alma, o que a escultura é
para um pedaço de mármore"

Joseph Addison

RESUMO

A literatura é toda e qualquer manifestação do pensamento e de sentimento por meio da palavra. A literatura infantil possui uma diversidade de recursos e procedimentos úteis para a sua disseminação, permitindo a criação de um ambiente propício à criatividade e à formação de um leitor crítico e libertário. Diante da necessidade de incentivar a criação desse ambiente e também, de um leitor assíduo, este trabalho de pesquisa tem como tema a literatura infantil e o hábito da leitura. O objetivo principal visa à construção do hábito da leitura mediante o uso da literatura infantil nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para a consecução do objetivo traçado foi utilizada como metodologia de trabalho a pesquisa teórica, valendo-se de livros que trazem como temática a leitura e a literatura infantil; e a pesquisa prática onde foram realizadas atividades para que os alunos pudessem manusear, folhear e trocar livros de literatura infantil para que compreendessem porque se lê, onde se lê e sobre o que se lê. Na análise dos dados coletados nas escolas pesquisadas verificou-se que a leitura faz parte das atividades desenvolvidas cotidianamente; os professores utilizam a leitura como pré-requisito para a realização de suas atividades diárias, mas não com o objetivo de criar o hábito de leitura nos alunos; a ida à biblioteca ainda é uma atividade a ser incentivada aos professores e pelos professores aos alunos; os temas que os alunos gostam de ler estão afetos à sua faixa etária. Na conclusão, percebe-se que os professores também precisam estar mais em contato com a literatura, modificando suas próprias atitudes para a promoção da leitura nos seus alunos. As escolas devem trabalhar para que as bibliotecas existentes possam ser exploradas pelos alunos, que os professores possam levar seus alunos em visitas freqüentes, que o acervo da biblioteca possa ser diversificado, vasto e adequado às suas reais necessidades. As escolas devem promover projetos de leitura com o objetivo de criarem o hábito de ler nos alunos, não somente para exercer uma atividade pedagógica. Quando o aluno cria o hábito de ler e se torna um leitor eficaz, consciente, crítico, o trabalho curricular diário das escolas tornar-se-á muito mais profícuo e eficiente, pois o ato de ler auxilia e facilita a compreensão e a reflexão sobre todos os aspectos e abre espaço para que se possibilite a primeira leitura: a leitura do mundo.

Palavras chaves: leitura, literatura, hábito.

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS	09
INTRODUÇÃO	10
1 LITERATURA INFANTIL	12
1.1 - CONCEITO	12
1.2 - ORIGEM DA LITERATURA INFANTIL.....	13
1.2.1 - No Mundo.....	13
1.2.2 - No Brasil.....	16
1.3 - AS TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	20
1.4 - CONTOS DE FADAS	22
1.5 - CONTADOR DE HISTÓRIAS	28
2 LEITURA.....	32
2.1 - CONCEITO	32
2.2 - IMPORTÂNCIA DA LEITURA	34
2.3 - HISTÓRIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	36
2.4 - FASES DO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NA CRIANÇA	38
2.5 - O ATO DE LER COMO ATO DE CIDADANIA	42
2.6 - A LEITURA E O ESPÍRITO CRÍTICO	43
3 A LITERATURA INFANTIL COMO MOTIVADORA DA LEITURA	46
3.1 - O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO LITERÁRIA	47
3.2 - METODOLOGIAS PARA O ENSINO DA LEITURA UTILIZANDO-SE A LITERATURA INFANTIL	50
4 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	54
4.1 - TIPO DE PESQUISA.....	54
4.2 - UNIVERSO E AMOSTRA	54
4.3 - VARIÁVEIS PESQUISADAS.....	55
4.4 – INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	55

4.5 - ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS COM OS ALUNOS	55
5 ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	57
5.1 - ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS.....	57
5.2 - ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES	62
5.3 – DISCUSSÃO DOS DADOS.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
APÊNDICES	72
APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES	73
APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS	75
ANEXOS	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Professores que utilizam histórias em sala de aula	57
Gráfico 2 - Pratica leituras diversas sem solicitação do professor	57
Gráfico 3 - Preferência pelo tipo de leitura	58
Gráfico 4 - Gostar das aulas de literatura.....	58
Gráfico 5 - Se pegam livros na biblioteca	59
Gráfico 6 - Local preferido para fazer leitura	59
Gráfico 7 - Seus pais compram livros para vocês	60
Gráfico 8 - Atividade preferida na escola	60
Gráfico 9 - Com quem comenta sobre os livros que lê.....	61
Gráfico 10 - Deseja escrever um livro? Que tipo?	61
Gráfico 11 - Recursos mais utilizados em sala de aula	62
Gráfico 12 - Promoção do trabalho de literatura.....	62
Gráfico 13 - Local para o momento de leitura	63
Gráfico 14 - Professor lê as histórias antes de apresentá-las aos alunos.....	63
Gráfico 15 - Quantidade de livros trabalhados por bimestre	64
Gráfico 16 - Uso da biblioteca	64
Gráfico 17 - Frequência da promoção do ato de leitura em sala de aula	65
Gráfico 18 - Utilização da literatura em todas as disciplinas	65
Gráfico 19 - Após leitura, observa a reação dos alunos.....	66
Gráfico 20 - Quantos livros particulares são lidos anualmente.....	66

INTRODUÇÃO

A Literatura Infantil é a arte cujo instrumento de expressão é a palavra. Devendo ser despertada pela leitura infantil, é na verdade, o marco inicial da formação pessoal e cultural da criança. E em razão da criança de hoje, sentir-se cada vez mais desestimulada à leitura, o presente trabalho constitui-se em uma pesquisa realizada com professores e alunos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal.

A proposta é fundamentada para a prática dos professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, propiciando à criança um maior interesse pela leitura e um maior nível de conhecimento, estimulando sua imaginação e sua criatividade, pois é necessário considerar que educar uma criança é favorecer a sua adaptação ao ambiente escolar, ajudando-a a desenvolver suas potencialidades e adquirir mecanismos positivos de adaptação frente a situações novas.

A literatura infantil representa o meio e o caminho para o desenvolvimento da leitura na criança e esta por sua vez, tem um papel importante no processo de comunicação, informação e esclarecimento, abrangendo assim as emoções, o intelecto e o cultural; levando a criança a uma compreensão do mundo e de si mesma.

A literatura permite que a criança preencha lacunas resultantes da pouca e escassa experiência obtida no decorrer de sua vida. Através dos livros de gravuras com pequenos textos, da história oral, da leitura de histórias e poesias, das cantigas de roda, das lendas e fábulas, a criança vivencia as aventuras ainda não vividas na realidade.

O convívio com o texto literário resulta num alargamento de horizontes, na reestruturação de uma nova leitura do mundo, além de possibilitar o conhecimento do seu ambiente, permitindo que se estabeleça a importante e necessária relação entre o real e o irreal.

Em meio a este contexto, surge a seguinte pergunta norteadora desta pesquisa: *Como despertar o interesse pela leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental, utilizando-se da literatura infantil?*. O objetivo geral desse estudo é promover a construção do hábito da leitura mediante o uso da literatura infantil, de modo que os alunos tornem-se leitores críticos futuramente.

O trabalho de pesquisa está estruturado da seguinte forma: primeiramente, apresenta-se a introdução onde se caracteriza o local da realização da pesquisa, a área de atuação, o tema, a situação problema, os objetivos e a importância do trabalho.

Nos capítulos de I a III apresenta-se o referencial teórico, onde houve aprofundamento nos conhecimentos e fundamentação ao tema proposto, suas características, principais conceitos e definições.

No capítulo IV, na metodologia, são apresentados os métodos de trabalhos empregados para o alcance dos objetivos propostos, caracterizando o tipo de pesquisa.

No capítulo V, é apresentada a organização, análise e discussão dos dados.

Posteriormente, são apresentadas as considerações finais e os elementos pós-textuais que abragem as referências bibliográficas, os apêndices e anexos.

CAPÍTULO I

LITERATURA INFANTIL

1.1 CONCEITO

De acordo com Pazos apud Escola Revista do Professor:

A literatura infantil, muito embora pareça sem importância, é, na verdade, o marco inicial de uma cultura [...] Os primeiros passos na formação moral, social e literária são as histórias infantis [...] A literatura infantil surgiu da grande procura que os pedagogos tinham a técnicas e processos adequados à educação das crianças, então descobriram esta “mina de ouro” que são as histórias. Os psicólogos aprovaram. (PAZOS, 2005, *apud* Escola Revista do Professor, 1998:9)

Em se tratando de literatura infantil, averigua-se que ela possui todas as considerações mencionadas no conceito de literatura, mas seus apontamentos transcendem ao verificarmos que ela possui o dom de ser fantástica, mágica, maravilhosa, fabulosa e poética, sem esquecermos que o público alvo é extremamente exigente, uma vez que o mesmo exige um requinte na amostragem do tema abordado.

Para Oliveira, se esta fase pueril for bem trabalhada, certamente refletirá no leitor literário do futuro:

A literatura é um mundo no qual a imaginação é a magia que faz de cada realidade uma imaginação e de cada imagem uma realidade e na qual, a criança constitui-se o rei da natureza (...) de um pau faz um cavalo ou outra criança a quem contar suas histórias. (OLIVEIRA, 1996: 18, *passim*).

Desta forma, a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da criança porque age sobre o imaginário dela, despertando a sensibilidade criativa.

Uma literatura de qualidade é aquela capaz de fascinar o leitor e torná-lo criativo. É uma literatura carregada de sentido e de expressão, geradora de vida e capaz de impulsionar o ato criador do leitor. (ibidem, 1996:24).

Portanto, Oliveira defende que além do lúdico, a literatura infantil é um alicerce para a perfeita formação do raciocínio lógico, o que implicará no surgimento do cidadão crítico. Por isso ela aconselha que *“Não se deve contar às crianças histórias grosseiras que despertem tendências anti-sociais que suscitem sentimentos amorais”*.

1.2 ORIGEM DA LITERATURA INFANTIL

1.2.1 No mundo

A Literatura infantil tem origem na Europa do século XVIII, com a transformação dos contos populares segundo uma visão educativa burguesa. Desse acervo, foram escolhidos os contos de fadas para veicular modelos de comportamento desejáveis pela classe burguesa que tomava o poder nessa época. Antes disto, não se escrevia para crianças, porque não existia “infância”, as mesmas eram vistas como adultos em miniatura, participavam desde a mais tenra idade, dos mesmos eventos que os adultos. Só em meio à idade moderna é que surgiu a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios que necessitava de uma formação específica. Essa mudança deve-se a outro acontecimento que foi uma nova noção de família, centrada num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade e estimular o afeto entre seus membros. (Cunha, 1993).

De acordo com Zilberman:

(...) antes da constituição deste modelo familiar burguês, não havia uma consideração especial para com a infância. Esta faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. (ZILBERMAN, 1998: 13).

Com a decadência do feudalismo, já não havia mais a organização da família em torno de amplas relações de parentesco, que eram um dos respaldos deste sistema, baseado na centralização de um grupo de indivíduos ligados por elos de sangue, favores, dívidas ou compadrio, sob a égide de um senhor de terras de origem aristocrática. Dessa dissolução surgiu um conceito de estrutura unifamiliar privada sem ligações de compromissos mais estreitos com o grupo social, dedicada dos filhos e do afeto interno, bem como da sua intimidade. (Zilberman, 1998).

De início, costumava-se confundir a produção para crianças e jovens com a literatura popular e o folclore e até hoje ela sofre uma grande influência da tradição oral, à medida que tem estrita relação com a herança cultural, seja para reforçá-la, transmitindo-a para outras gerações, seja para questioná-la, oferecendo outras alternativas.

Segundo Cunha (1993: *passim*), enquanto literatura oral, sua origem se perde nos tempos, quando não se estabelecia distinção entre crianças e adultos. Essas histórias estavam empregadas de crenças (politeísmo, culto de animais), depois foram cristianizadas e chegaram até hoje, sofrendo todo tipo de transformações. É difícil demarcar a transição; a partir do século XVII começa a se operar o amálgama entre as superstições populares e a literatura para crianças, entre o saber popular e o lúdico infantil. Seus ancestrais encontram-se na Novelística Popular Medieval, que por sua vez, tem as origens mais remotas nas fontes orientais, mais precisamente na Índia. Têm também vínculo com o conteúdo fabuloso nas narrativas orientais, as histórias conhecidas hoje como literatura primordial de caráter mágico ou fabuloso.

Cunha (1993) ainda discorre que é muito antiga a origem do fabulário indiano-persa-sírio-árabe que serviu de fonte à narrativa ocidental, bem como o caminho percorrido para chegar até o período atual. A fonte mais próxima é a versão árabe da coleção de contos prodigiosos encontrados na Índia, no Século VIII, pelo médico do rei árabe Cosroe e que passou a circular no Ocidente com o título de Califa e Dimna, constando de 14 livros.

De acordo com pesquisas realizadas, Califa e Dimna reunia narrativas do Panchatantra – coletânea de fábulas e apólogos indianos anteriores ao século VI – e da longa epopéia primitiva indiana Mahabharata (escrita entre o Século IV a. C. e o Século V d. C.). A fábula foi reinventada no Ocidente pelo grego Esopo (século VI a.C.), escravo que acabou sendo liberto e que foi o introdutor da fábula na Grécia, na tradição escrita e aperfeiçoada séculos mais tarde pelo escravo romano Fedro (30 a.C a 44 d.C.), que introduziu o gênero na literatura latina (Roma). Mas, seu grande divulgador e recriador no Ocidente foi La Fontaine (1621-1695). A França conheceu outros antes dele, mas La Fontaine se fixa como o mais original, o maior tradutor e renovar das fábulas. (Cunha 1993: *passim*).

De acordo com Pazos (2005: *passim*) as primeiras fábulas datariam do século XVII com o *Conto dos contos de Basílio*, *Os Contos da Mamãe Gansa* (1697) de Charles Perrault (1628-1703), em que apareciam, pela primeira vez, nada mais nada menos que *A Bela Adormecida no Bosque*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O Gato de Botas*, *As Fadas*, *A Gata Borralheira*, *Henrique do Topete*, *O Pequeno Polegar* e muitos outros.

No século XIX os nomes mais conhecidos da Literatura Infantil foram os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm que moravam na Alemanha e com a morte precoce dos pais começaram a viajar muito a trabalho. Nessas andanças, ouviam muitas histórias. Com o tempo passaram a escrevê-las e publicar. Logo nos primeiros contos, no início do século XIX, já obtiveram fama com histórias como *Chapeuzinho Vermelho* e *Rapunzel*. Também está entre as principais criações *Branca de Neve* e *os sete anões*, escrita no ano de 1812.

Outro nome de destaque é o de Hans Christian Andersen (1805-1875) que publicou entre 1835 e 1842, seis volumes de histórias infantis, considerados uma obra-prima da literatura mundial. Andersen é considerado o precursor da literatura infantil. Por esse motivo, em sua data de nascimento (2 de abril), comemora-se o Dia Internacional do Livro Infanto-Juvenil. Histórias como *O Patinho Feio*, *O Soldadinho de Chumbo*, *A Roupas Nova do Imperador* e *A Pequena Vendedora de Fósforos* são algumas das muitas histórias que Hans escreveu e que ficaram famosas em todo o mundo.

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas também manteve formas de controle do desenvolvimento intelectual da criança e de suas emoções. Os primeiros textos para crianças foram escritos por pedagogos e professores, com intenções de sentido educativo. E de certa forma isso prevalece até os dias de hoje, tornando difíceis às relações entre a literatura e a educação. Torna-se necessário repensar tais relações, de forma que se possa direcioná-las para um novo ponto de partida, um saudável diálogo entre a criança e o livro de maneira prazerosa.

Para Zilberman:

Foram as modificações acontecidas na idade moderna e solidificadas no século XVIII que possibilitaram a ascensão de modalidades culturais com a escola, com sua organização atual e o gênero literário dirigido ao jovem. (ZILBERMAN, 1998: 14).

Há dois momentos decisivos na história da literatura infantil; o século XVIII, que vai associá-la estritamente à escola, e o século XX, que pretende libertá-la do vínculo didático e transformá-la em arte amadurecida, utilizando o ludismo da linguagem artística.

No século XX, a produção cresce e toma direções variadas. O objetivo maior é o prazer da leitura; há uma busca de libertação dos padrões estabelecidos pela

tradição e experimentam-se conteúdos e formas novas. Surgem livros ilustrados – sem texto – para iniciantes, livros não ficcionais, obras que abordam assuntos sociais e psicológicos e periódicos distribuídos geralmente em bancas de jornais.

1.2.2 No Brasil

No século XVIII, a literatura infantil ganhava espaço, mas com cunho pedagogizante e didático: doutrinar a criança para os valores vigentes na sociedade dos adultos, formar bons hábitos e desenvolver bons sentimentos. Tanto isso é verdade, que os primeiros textos para crianças foram produzidos por pedagogos e professores, como já foi dito anteriormente. Inclusive, no Brasil, uma das primeiras produções data de 1904, de autoria de Olavo Bilac (1865-1918) e Coelho Neto, com o Título “Contos Pátrios”.

Para Machado (2002) a literatura infantil brasileira tem características bastante originais, que combina as contribuições européias (portuguesa), africana e indígena. A literatura oral trazida pelos primeiros colonizadores era narrada pelas avós, que entretinham as crianças com histórias de um personagem de nome Trancoso. E outras do folclore português.

O contato com a cultura indígena trouxe inúmeros elementos que vieram enriquecer esse imaginário – figuras como A Lara, O Minhocão, O Metitaperê e muitas outras.

Segundo Pazos:

No Brasil, o primeiro nome que avulta num cenário de narrativas para crianças é o de Alberto de Figueiredo Pimentel (1867 – 1914), o autor mais conhecido do período que publica em 1894 a coletânea *Contos da Carochinha*, em 1896 *Histórias da Avozinha*, *Contos de Fadas*, *Histórias da Baratinha*, uma adaptação de contos tradicionais populares e histórias européias de fadas. (PAZOS, 2005: 264).

Portanto, até o final do século XIX, as crianças brasileiras liam e ouviam os clássicos europeus traduzidos. No entanto, só se pode falar em literatura infantil feita no Brasil a partir do século XX.

O primeiro a dedicar-se à literatura infantil e libertar o gênero da tutela escolar e didático-moralizante para alçá-lo à categoria de arte maior foi José Bento Monteiro Lobato (1882-1948), que lança em 1921 *A menina do narizinho arrebitado*. A começar pelas traduções, Lobato não só se propunha a refazê-las, levando em conta “o linguajar” brasileiro, como a adaptar as obras à realidade das crianças.

Zilberman relata que:

(...) é preciso reconhecer a preocupação pedagógica de Monteiro Lobato, em relatos como “Geografia de D. Benta” ou “Histórias do mundo para crianças”. Lobato foi o primeiro escritor brasileiro a acreditar na inteligência da criança, na sua curiosidade intelectual e capacidade de compreensão (ZILBERMAN, 1998: 97).

Monteiro Lobato foi genial e singular ao mostrar que o maravilhoso é possível de ser vivido por qualquer um. Ao misturar o mundo imaginário com a realidade concreta, ele mostra que no mundo cotidiano há possibilidade de acontecerem aventuras maravilhosas, em geral, restritas aos contos de fadas ou ao mundo da fábula, e, mesmo assim, vividas por seres extraordinários. Se há algo que Lobato sempre recusou em seus textos foi o sentimentalismo tão em voga em sua época. Em suas histórias, substitui-o pela irreverência gaiata, pelo humor e pela ironia, o mesmo ocorrendo em suas traduções e adaptações que fez de livros clássicos da Literatura Infantil. (Pazos, 2005: *passim*).

Grande parte da literatura de Lobato sempre foi direcionada aos leitores pequeninos, produzindo durante toda sua carreira literária 26 títulos destinados ao

público infantil. É um dos mais importantes escritores da literatura infanto-juvenil da América Latina e também do mundo. Sua obra completa foi publicada em 1946, pela Editora Brasiliense.

De acordo com Pazos:

A produção de Monteiro Lobato na área de Literatura Infantil é vasta e engloba obras originais, adaptações e traduções. Entre os originais estão: *A menina do Nariz Arrebitado*, *O Saci*, *Fábulas do Marquês de Rabicó*, *Aventuras do Príncipe*, *Pedrinho*, *Emília no País da Gramática*, *Memórias da Emília*, *O Poço do Visconde*, *O Picapau Amarelo* e *A Chave do Tamanho*. (PAZOS, 2005: 267).

Foi Lobato que, fazendo a herança do passado submergir no presente, encontrou o novo caminho criador de que a Literatura Infantil brasileira estava necessitando.

Nas adaptações, Lobato preocupou-se com um duplo objetivo: levar às crianças o conhecimento da tradição, o conhecimento do acervo herdado e que lhes caberá transformar; e também questionar com elas as verdades feitas, os valores e não-valores que o tempo cristalizou e que cabe ao presente redescobrir e renovar. Nesse sentido, merecem destaque: *D. Quixote das Crianças*, *O Minotauro* e a mitologia grega na série *Os Doze Trabalhos de Hércules*.

Pazos (2005) relata que o trabalho de Lobato como tradutor foi extremamente fecundo; foram numerosíssimas as obras importantes traduzidas, das quais merecem especial relevo: *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll; *O Lobo e o Mar*, de Jack London; *Pollyana* e *Pollyana Moça*, de Eleonor Porter; *Novos Contos*, de Andersen e *Contos de Fadas*, de Perrault.

Com efeito, Lobato produziu uma grande obra, procurando abranger a diversidade cultural de nosso país. Ao lado de histórias para crianças e adolescentes, ele deixou também uma obra para adultos. Entretanto, Lobato não era só um, era vários. Fazendeiro, jornalista e pintor, além de

proprietário de uma importante revista de cultura, revolucionou nossa indústria editorial, fazendo livros bonitos e gostosos de ler. (PAZOS, 2005: 268).

Após um período de visível estagnação devido à morte ou interrupção literária destinada às crianças por parte de alguns escritores das décadas de 30 e 40 (Monteiro Lobato, Érico Veríssimo, Viriato Correia, por exemplo), verifica-se que o gênero infantil vem passando, nos últimos anos, por uma renovação, proveniente do aparecimento de um bom número de novos autores.

1.3 AS TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO CONTEMPORÂNEA

Há um vasto, e variado material a se oferecer para o público infantil, que pode agradar a todos os tipos de interesse. Na atualização das fontes populares, vistas a uma revitalização crítica da memória nacional, algumas tendências estão se delineando, apresentando inúmeras variantes.

Os contos de fadas e toda a gama de histórias que utilizam o ambiente medieval (o castelo, ou o espaço palaciano, e o campo), os personagens reais (reis, rainhas, príncipes, princesas) e os mágicos (fadas, bichos e objetos capazes de mudar a sorte do protagonista).

O ponto de vista do narrador, o comportamento dos personagens e a visão do mundo serão muito distintos entre os contos tradicionais e contemporâneos. As histórias de fadas passam a apresentar uma direção de desmistificação da fantasia, ou seja, estas personagens passam a ter um tratamento mais realista e humanizado e as soluções dos problemas são dadas pelo próprio protagonista. Além disso, o

ambiente medieval de castelos e reis passa a ser associado ora ao reino do inconsciente, ora ao poder autoritário que deve ser desmascarado.

Seguindo a ordem cronológica das primeiras edições, temos: *A fada que tinha idéias e soprinho* (1971) de Fernando Lopes de Almeida, *O rei de quase tudo* (1974) de Eliardo França, *O reizinho mandão* (1978) de Ruth Rocha, *História meio ao contrário* (1978) de Ana Maria Machado, *Onde tem bruxa, tem fada* (1979) de Bartolomeu Campos de Queiróz compõem esta segunda tendência. *Uma idéia toda azul* (1979) e *Doze reis e a Moça do Labirinto do Vento* (1982) de Marina Colasanti retomam o encanto do gênero contos de fadas e voltam a explorar o maravilhoso, mas associado ao inconsciente, na linha do conto intimista e de introspecção.

Longe das fadas, mas utilizando a fantasia de maneira a refletir criticamente o real, Lygia Bojunga Nunes tematiza os problemas da sociedade contemporânea, seja através das relações humanas, seja nas implicações psicológicas de que a criança é vítima. Sua obra laureada intencionalmente, compõe-se dos títulos: *Os colegas* (1972), *Angélica* (1975), *A bolsa Amarela* (1976), *A casa da madrinha* (1978) e *O sofá estampado* (1980).

Outro tratamento dado à realidade, também relacionado à obra de Lobato, é o que se preocupa em denunciar os problemas da sociedade: *Cazuza* (1938) de Viriato Corrêa, questiona a escola conservadora; *Cabra das roças* (1966) de Homero, mostra a ascensão social pelo estudo; *Xixi na cama* (1979) de Drummond aponta para as diferenças raciais; *Os rios morrem de sede* (1976) de Walter Piroli, fala da poluição; *Pivete* (1977) de Henry Correa de Araújo, questiona a situação do menor abandonado. Uma outra vertente surge desta via, através do realismo mágico de *Cães Danados* (1977) de Ignácio de Loyola Brandão que utiliza o fantástico para expressar tanto aspectos sociais como psicológicos. O grotesco reaparece bem ao nível do cômico popular com *A Brava História de Astrubal, o Terrível* (1978) de Elvira Viana e *A vaca Mimosa e a mosca Zenilda* (1982) de Sílvia Orthof.

O folclore e os mitos aparecem em obras como *O Curumim que virou Gigante* (1980) de Joel dos Santos; *A floresta azul* (1973) de Orígenes Lessa; *Contos e lendas dos índios do Brasil* (1979) de Antonieta Dias de Moraes; *Uni Duni e Te* de Ângela Lago; *Coisas de Índio – Versão infantil* (1996); *As Serpentes que roubaram a noite* (2001); *Meu Avô Apolinário e Um mergulho no Rio da memória* (2001); *O Sinal do Pajé* (2003); *O Segredo da chuva* (2003) de Daniel Munduruku; *Bichos de África* (1987), *Contos ao redor da fogueira* (1990), *O filho do vento* (2001) e *Como às Histórias se espalharam pelo Mundo* (2002) de Joel Rufino dos Santos; *Histórias à brasileira* e *a Moura Torta* (2002) de Ana Maria Machado.

Poesia e Folclore são também motivos para criar textos de cunho marcadamente lírico. A prosa poética de “*O burrinho e água* (1982) de Waldir Ayala; *O misterioso rapto da Flor-de-Sereno* (1979) de Haroldo Bruno, que se apropria do folclore nordestino, e *Cigano* (1983) de Bartolomeu Campos de Queirós. A poesia propriamente dita aparece com número de títulos bem menos significativos: *A arca de Noé* (1971) de Vinícius de Moraes; *Ou isto ou aquilo* (1964) de Cecília Meireles; *A televisão da bicharada* (1964) de Sidônio Muralha, *Antologia poética para a infância e juventude* e *Literatura oral para a infância* de Henrique Lisboa (na década de 60); *Um pouco de tudo: de bichos, de gente, de flores* (1982) de Elias José; *Jornal falado* (1982) de Antonieta Dias de Moraes; *Lili inventa o mundo* (1983) de Márcio Quintana; *Classificados poéticos* (1983) de Roseana Murray.

A linguagem dos quadrinhos tem ainda a maior parte da produção traduzida. Salienta-se *A turma do Pererê* (1972/73) de Ziraldo, de tendência nacionalista, e ainda, *Mônica* (1970) de Maurício de Souza, de influência nitidamente estrangeira.

O conto de aventura e policial situa-se na preferência da leitura dos jovens: *Detetives por acaso* (1976) de João Carlos Marinho revelam humor, ironia e severa crítica social. A série iniciada em (1972) com *A vaca voadora* de Eddy Lima, utiliza o cômico, nas aventuras de uma vaca não antropomortizada, para questionar junto às crianças as várias faces de uma sociedade consumidora que rejeita o mágico e a fantasia.

O teatro infantil é gênero que necessita de textos publicados. Maria Clara Machado é a única autora que tem nos cinco volumes de Teatro de Maria Clara Machado quase as suas peças editadas onde se destacam: *Pluft, O fantasminha* e *O cavalinho azul*. Temos também Doc Comparato com *A Incrível Viagem* (1983); Ana Maria Machado com *Hoje tem espetáculo* (1984), Orígenes Lessa com *A rainha das onças* (1980) e outros.

Em se tratando de livro infantil, cabe lembrar que a qualidade do desenho nas obras para crianças também cresceu por volta dos anos 70 em função da importação de máquinas e tecnologia.

1.4 CONTOS DE FADAS

Machado (2002) assinala que a literatura infantil surgiu somente no século 17, com a descoberta da prensa. As histórias infantis e os contos populares, no entanto, existem desde que o ser humano adquiriu a fala. Há notícias de histórias antigas na África, na Índia, na China, no Japão e no Oriente Médio – como a coleção de contos árabes “As Mil e Uma Noites”.

Os contos de fadas que geralmente chamamos de histórias populares constituem uma categoria diferente entre os clássicos. Em geral, não são encaradas pelos críticos e pela academia com a mesma nobreza e prestígio que delegam a um bom número de clássicos. Apesar disso poucas obras são tão conhecidas e exerceram tamanha influência sobre nossa cultura.

Entre as muitas obras infantis, os contos de fadas sempre foram os mais oferecidos às crianças. Talvez seja esse o motivo de não terem tanto prestígio e nobreza. Muitas vezes, são considerados como meras “histórias infantis” e, por isso, vistas como pouco importantes. Tal preconceito se explica, provavelmente, pelo fato de que esses contos são criações populares. Foram feitos por artistas do povo, que ficaram anônimos, não por escritores consagrados que ganharam a celebridade e o reconhecimento. Os mesmos trabalharam coletivamente – quem contava um conto

aumentava um pouco, modificava um detalhe, acrescentava uma situação, repetia um elemento.

Segundo Machado: não foram obras de um único autor, consciente de seu ofício, trabalhando elaboradamente em cima de uma idéia. Durante muitos e muitos séculos, nem ao menos foram escritos. Sobreviveram e se espalharam por toda parte, graças à memória e à habilidade narrativa de gerações de contadores variados, que dedicavam parte das longas noites do tempo em que não havia eletricidade para entreter a si mesmos e aos outros contando e ouvindo histórias. (MACHADO, 2002: 69).

Para muitos estudiosos, a origem dos contos de fadas está associada a alguns ritos das sociedades primitivas e apresentam soluções para problemas universais. É o caso de *O Pequeno Polegar*. O personagem representa o desejo de vingança do mais fraco contra o mais forte, a Borralheira é o símbolo de personagem humilhada e maltratada, O Gato de Botas é o pícaro, etc.

Esses contos têm se perpetuado há milênios, atravessando toda a força e a perenidade do folclore dos povos, sobretudo, através da tradição oral. Pode-se dizer que os contos de fadas, na versão literária, atualizam ou reinterpretem, em suas variantes questões universais, como o conflito do poder e a formação de valores, misturando ao mesmo tempo realidade e fantasia.

O conto de fadas, como é hoje conhecido, tem em Charles Perrault (1628 – 1703) seu precursor. Autor de uma literatura popular, Perrault não foi valorizado em seu tempo, mas apesar disto, transformou-se num dos maiores sucessos da literatura infantil no século XVII. Em sua obra, destacam-se os contos adaptados do indo-europeu e que serviram de modelo para os contos de fadas. Tais histórias se caracterizavam pela metamorfose de certos símbolos dos contos populares. Perrault preocupou-se em transformar os monstros e animais, a que os camponeses atribuíram poderes mágicos, em fadas. Ele não criou as narrativas de seus contos, mas editou-os, adequando-os à audiência da corte do rei Luís XIV, cujo reinado transcorreu entre 1638 e 1715. A partir das narrativas folclóricas contadas pelos

camponeses, governantas e serventes, ele juntou matéria-prima para esses contos. Assim, antes de ter sido voltado para as crianças, o conto de fadas foi originalmente criado, tendo-se em mente os leitores adultos.

Para Machado:

os autores originais, geralmente gente do povo, de pouca instrução, muitas vezes camponeses, predominantemente mulheres, eram humildes contadores de histórias tradicionais. Despretensiosos, prestaram um imenso serviço cultural à humanidade, preservando esse riquíssimo acervo de contos populares até os nossos dias. (MACHADO, 2002: 76).

Embora abrangendo um número bastante reduzido de contos de fadas, apenas 11, a obra de Charles Perrault associou para sempre o nome do autor e o gênero, com versões imortais de Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, O Pequeno Polegar, Barba Azul, As Fadas, O Gato de Botas, Pele de Asno, Cinderela, Os desejos Ridículos, Riquete de Topete.

Mais de um século depois, em 1802, na Alemanha, foi feita outra coletânea dessas histórias populares. Muito mais extensa e completa, reunia 210 contos. Organizada por Jacob Grimm (1785 – 1863) e Wilhelm Grimm (1786 – 1859), dois irmãos que eram pesquisadores e filólogos além de escritores, essa antologia tinha outra grande diferença em relação à obra de Perrault: não se destinava à leitura da corte, mas tinha como objetivo preservar um patrimônio literário tradicional do povo alemão e colocá-lo ao alcance de todo mundo.

Durante séculos, as histórias conhecidas pelos diferentes povos eram transmitidas apenas oralmente, sendo tarefa dos mais velhos fazer passar tais narrativas de geração para geração. Muitas dessas histórias ganharam versões escritas na Idade Média (476-1453), feitas principalmente pelos padres que moravam nos mosteiros. Sabedores disso, os irmãos Grimm passaram a recolher relatos em documentos antigos e a coletar contos entre a população da Alemanha com o objetivo as histórias tradicionais de seu povo. Essa intenção era evidente desde o

próprio título do livro (Contos para o Lar e as Crianças), compunham-se de 51 contos. Com esse objetivo, os contos eram narrados em prosa e numa linguagem bem próxima da oralidade, de um jeito parecido ao que era falado pela gente do povo que contava essas histórias havia séculos, e com quem as pesquisas dos irmãos Grimm tinham ido buscar as diversas narrativas.

Com o tempo, é possível que os irmãos Grimm tenham recolhido e registrado mais de 200 histórias. Esses textos logo ganharam o mundo, recebendo novas versões em diferentes línguas e culturas.

Nos contos dos Grimm não se encontram propriamente os contos de fadas, pois sua produção distribui-se em vários tipos de narrativa. São os Contos de encantamento (histórias que apresentam metamorfoses ou transformações por encantamento, a maioria), contos maravilhosos (histórias que apresentam o elemento mágico, sobrenatural, integrado naturalmente nas situações apresentadas); fábulas (histórias vividas por animais, algumas); lendas (histórias ligadas ao princípio dos tempos, ou da comunidade, e onde o mágico aparece como milagre ligado a uma divindade); contos de enigma ou mistério (histórias que têm como eixo um enigma a ser desvendado); contos jocosos (humorísticos ou divertidos).

Além de outras versões dos contos que já constavam da obra de Perrault, os irmãos Grimm ajudaram a trazer até nós alguns contos de fadas absolutamente eternos e conhecidos até hoje. Entre eles, *Branca de Neve*, *O Rei Sapo*, *Os Cisnes Selvagens*, *Os Músicos de Bremen* (que tornou a fazer muito sucesso recentemente em adaptação de Sergio Bardotti e Chico Buarque, com o nome de *Os Saltimbancos*), *O Alfaiate Valente*, *Rumpelstiltskin*, *João e Maria*, *A Guardadora de Gansos*.

Algumas décadas depois, outra grande antologia de contos de fadas surgiu também na Europa. Mais exatamente, na Dinamarca. O responsável por ela foi Hans Christian Andersen. Poeta e romancista, Andersen nasceu em 2 de abril de 1805, em Odense/Dinamarca. Seu pai era um pobre sapateiro, que todos os dias encenava

estórias para o filho, proporcionando-lhe diversão e incentivando a criatividade como maneira de abrandar a vida dura que levavam. Depois que perdeu o pai, Hans ficou entregue à sua iletrada mãe e aos 14 anos fugiu de casa indo morar em Copenhague, onde conheceu o diretor do Teatro Real, Jonas Collin. Trabalhou no teatro como bailarino, corista e autor de tragédias, enquanto Jonas financiava seus estudos. Em 1828, ingressa na Universidade de Copenhague. Entre 1835 e 1842, Hans conheceu o sucesso como escritor depois da publicação de seis volumes de estórias infantis, considerados como uma obra-prima da literatura mundial.

Andersen, diferentemente de Perrault e dos irmãos Grimm, não se limitou a recolher e recontar as histórias tradicionais que corriam pela boca do povo; assim, resolveu colocar nos livros as histórias que as pessoas contavam e também começou a inventar outras e a escrevê-las para as crianças. Tanto, que é muitas vezes chamado de “o pai da literatura infantil”. Estórias como “O Patinho Feio”, “O Soldadinho de Chumbo”, “A Roupas Nova do Imperador”, “Polegarzinha”, “A Pequena Sereia”, “O Pinheirinho” e tantas outras, são algumas das muitas histórias que Hans escreveu e que ficaram famosas em todo o mundo.

Para Machado

os contos de fadas pertencem ao gênero literário mais rico do imaginário popular. Essas histórias funcionam como válvula de escape e permitem que a criança vivencie seus problemas psicológicos de modo simbólico, saindo mais feliz dessa experiência. (MACHADO, 2002: 74)

A idéia foi difundida após a divulgação dos estudos do psicólogo austríaco Bruno Bettelheim (1903 – 1990), onde para ele, nenhum tipo de leitura é tão enriquecedor e satisfatório do que os contos de fadas, pois eles ensinam sobre os problemas interiores dos seres humanos e apresentam soluções em qualquer

sociedade. Ou seja, a fantasia ajuda a formar a personalidade e por isso não pode faltar na educação.

Segundo Oliveira (2002) é para isso que o homem conta histórias – para tentar entender a vida, sua passagem pelo mundo, ver na existência alguma espécie de lógica. Cada texto e cada autor lidam com elementos diferentes nessa busca, e vão adequando formas de expressão e conteúdo de um jeito que mantém uma coerência interna, profunda, que lhe dão sentido.

Por lidarem com conteúdos da sabedoria popular, com conteúdos essenciais da condição humana, é que esses contos de fadas são importantes, perpetuando-se até hoje. Neles encontramos o amor, os medos, as dificuldades de ser criança, as carências (materiais e afetivas), as auto descobertas, as perdas, as buscas, a solidão e o encontro. Através dos contos de fadas as crianças conseguem realizar sonhos impossíveis, como tornarem-se um herói, uma princesa ou casar com um príncipe. Ao ouvir um conto elas aguçam a imaginação e a criatividade.

Os contos de fadas não devem ficar restritos às séries iniciais. Na adolescência, esse tipo de leitura contribui para a formação de alunos leitores e críticos. Diversas atividades sugeridas a partir da leitura de contos de fadas, recomendadas para os alunos, podem contribuir significativamente para o crescimento emocional da criança. Tanto psicólogos como pais e professores sabem dos benefícios e da importância da leitura desses contos pelas crianças, seja esse conhecimento pedagógico ou intuitivo.

1.5 CONTADOR DE HISTÓRIAS

Morais (1996) assinala que a arte de contar histórias remonta às origens da sociedade como uma das primeiras manifestações culturais da humanidade, sendo a responsável pela preservação das tradições de um povo.

O homem, percebendo que cada habilidade que possuía era um recurso à sua disposição para conquistar o respeito e a veneração de seus semelhantes, começou a cultivar o seu talento e a especializar-se nas artes. Para entreter aqueles que o cercavam e receber a sua aprovação e admiração, usava com especialidade, a arte de contar histórias. Pouco a pouco, o contador de histórias tornou-se o centro de atenção popular pelo prazer que as suas histórias proporcionavam.

Passando o homem do estado bárbaro para a vida organizada, o contador de histórias, o pajé, que tinha só ele, os segredos da arte de dizer, deixou de ser um mero instrumento de diversão e encantamento popular, para ser o depositário das tradições da tribo, as quais ele devia transmitir às novas gerações para serem conservadas e veneradas através dos tempos. Daí, tornar-se ele o preceptor, o sábio, o mago que definia os mistérios da ciência rudimentar que possuíam, e que lhes ministravam os oráculos dos deuses, explicativos dos fenômenos naturais que as embeveciam, tais como o movimento dos astros, as alterações atmosféricas, as fantásticas mudanças de nuvens, e as combinações cromáticas da firmamento. Assim se originaram as primeiras lendas, mitos, as tradições folclóricas, as fábulas e as alegorias, que são as formas mais antigas de histórias. (Moraes, 1996: *passim*).

Segundo Tahan:

Na Idade Média, o contador de histórias era bem vindo e respeitado em toda parte. As crônicas atestam que na Boêmia, na Áustria e nas Ilhas Britânicas, os trovadores, os segréis, , os jograis, os bardos e os menestrelis, obtinham passaportes quando outros indivíduos não podiam obtê-los. Esses eram os que, cantando, recitando, declamando, iam, de palácio em palácio, de aldeia em aldeia, contando as histórias tão do gosto popular da época. E até os nossos dias, todos os povos civilizados ou não, têm usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de idéias novas. (TAHAN,1957: 28).

Para tornar-se um perfeito contador de histórias, o narrador deve sentir, ou melhor, viver a história; ter a expressão viva, ardente, sugestiva. Ele deve revelar

certo entusiasmo na narrativa. Entusiasmo e alegria. Emocionar-se com os próprios episódios por ele narrados. Dar à narrativa (mesmo fantasiosa) um cunho de realidade. Narrar com naturalidade, sem afetação e conhecer com absoluta segurança o enredo.

São também qualidades características do bom contador de histórias: dominar o auditório; contar dramaticamente (sem caráter teatral exagerado); falar com voz adequada, clara e agradável; evitar ou corrigir os defeitos da dicção; ser comedido nos gestos e emocionar-se com a própria narrativa.

O bom contador de histórias deve dar sempre um toque pessoal, uma feição inédita à narrativa e ter decidida vocação para a arte de contar histórias. É imprescindível que conheça Literatura Infantil. Um contador de histórias, sem cultura literária, será sempre fraco e ineficiente. Deve também saber, inventar novas histórias, modificar as histórias clássicas, acrescentar novos episódios, ou seja, deve ter afinal, acentuado espírito inventivo.

Não se faz necessário ao narrador conhecer a história de cor; convém, entretanto, que tenha uma noção exata do seu conjunto e do que contiver de mais emotivo. Se possível, o contador antes de apresentar a história à classe deverá experimentá-la, isto é, contá-la a um pequeno grupo de crianças, para que possa corrigir passagens e episódios que julgar ainda imperfeitos. O conteúdo da história deve ser escolhido a priori. A história pode envolver conceitos que estejam fora da compreensão das crianças.

Em toda arte, subentende-se uma diretriz, um método, ou melhor, uma técnica. A Arte de Contar Histórias, apesar de ser um dom pessoal, está sujeita a essa regra e a leis muito importantes que, observadas, facilitarão a quem por ela se interessar. Por isso, todos os que se dedicam a essa modalidade de arte, aparentemente pequena, porém grande na extensão de sua responsabilidade e finalidade, devem observar determinadas condições e certos princípios: Conhecer a história, isto é, inteirar-se antecipadamente, com detalhes do conteúdo; gostar da história, isto é, sentir prazer com o seu

enredo; Sentir a mensagem da narrativa, assimilar todos os eventos, isto é, identificar-se com as personagens e situações apresentados pela história. (TAHAN, 1957: 101).

Tahan (1957: 302) ainda discorre que a música é outro recurso importante a qual o contador de histórias pode recorrer para dar maior alegria a uma narrativa. “*A música – veículo de educação por excelência – pode ser um precioso auxiliar para o contador de histórias*”

Todo professor deve ser, necessariamente, um bom contador de histórias. A história deve ensinar, instruir, educar, comover, agradar...A criança precisa do condimento da alegria, da mobilidade, da surpresa, do interesse em face das situações ou desfechos imprevisíveis. A história infantil não passa, afinal, de um capítulo da Literatura Infantil e esta, por sua vez, faz parte da Literatura Geral. Diremos que a “história infantil” é o relato de um ou mais episódios, verídicos ou não, simples ou com enredo complexo, que possa ser apresentado dentro de certas condições a ouvintes infantis, juvenis ou adolescentes. (ibidem, 1957: 15).

A história, hoje, deixou de ser encarada como mero divertimento para a criança, atualmente é centro de interesse, é motivação, é fator decisivo na delicada tarefa de educar. Contando histórias, narrando lendas, sugerindo a leitura de contos e tradições, está o professor proporcionando à criança uma atividade sadia, uma oportunidade para desenvolver a imaginação, enriquecer vocabulário, completar experiências e atender à curiosidade da vida em suas estréias pelo mundo do encantamento.

Mas, para bem agir neste sentido, deve o professor conhecer em sua plenitude, na multiplicidade de suas faces, a técnica que preside e regula a ação do bom contador de Histórias. Informar-se das dificuldades, dos cuidados que o auditório exige, dos requisitos morais e literários, das narrativas mais adequadas, dos diversos gêneros, das Histórias que mais agradam, dos segredos relacionados com a fase mágica.

CAPÍTULO II

LEITURA

2.1 O CONCEITO

Segundo Martins (1994), muitas pessoas ainda definem leitura como a decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto vai além e está intimamente ligada ao processo de formação global do indivíduo. Ler é interagir com o mundo, com sua história, é vivenciar experiências.

Infelizmente, nem mesmo alguns educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, acreditando que aprender a ler se resume à decodificação de signos lingüísticos.

Grande parte dos leitores lê por mera obrigação, mesmo suspeitando que ler significa interar-se do mundo, sendo também uma forma de conquistar autonomia de deixar de ler pelos olhos de outrem. (Freire, 1996).

Bellenger (apud Kleiman), baseia a leitura como desejo, como uma opção de vida. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida.

Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, despertar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se. É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido. (ibidem, 2000:15).

Sartre (apud Martins, 1994) afirma que o indivíduo aprende a ler, a partir do seu próprio contexto pessoal. E este contexto deve valorizá-lo para poder ir além dele. O professor deve partir das próprias experiências e vivências do aluno e a partir de então ampliar seu horizonte literário.

Nenhum texto que esteja inadequado à realidade do aluno será útil para que este tome gosto pela leitura e adquira o hábito de ler. Muitos são os textos desligados da realidade.

Saber ler significa ler com compreensão do que se disse e com percepção dos mecanismos que foram capazes de fazer o texto dizer o que quis dizer. Martins (1994: *passim*), consegue definir esse processo com muita perfeição, quando diz que “*decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível*”. Há que se pensar a questão dialeticamente.

Para Aguiar (1993) a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou de linguagem escrita, mas que antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Tal concepção se aproxima muito da reflexão de Freire (1996:90), “*a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele*”.

Por meio de um enunciado claro e objetivo, uma criança consegue definir com muita precisão os efeitos da leitura sobre o indivíduo, não somente como ato de conhecimento mas com ato de prazer.

Não me lembro muito bem, mas acho que a autora da definição foi uma criança da 6ª série do 1º grau...

- Gosta de ler?
- Muito. Leio aqui e em casa, antes de dormir.
- E seus pais? Eles lêem para você?
- Não tem tempo.
- De qual história você mais gosta?
- Todas. Os autores mostram uma porção de coisas pra gente.
- Que coisas?
- Que a gente não via, mas começa a ver. É por isso que eu gosto de ler. (SILVA, 2002:6)

Essa criança nos revela com simplicidade que a leitura é um processo mágico de descoberta e construção, guiada pelas asas do escritor. É preciso que todos os

leitores tenham a mesma consciência da criança entrevistada. O ensino da leitura em nossas escolas não deve ser mais visto como um movimento mecanizado e sincronizado, executando da mesma maneira de ano para ano. A boa leitura é aquela que, depois de terminada, gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores, aguçando, adensando, refinando os métodos de perceber e sentir a vida.

Lerner também dá sua definição de leitura:

ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania do mundo. (LERNER, 2002: 73).

Ítalo Calvino (apud Vargas, 2000), em seu depoimento sobre o ato de ler, também faz uma ligação entre leitura e entendimento do mundo:

Tenho certeza de que a leitura não é comparável a nenhum outro meio de aprendizagem e de comunicação, porque ela tem um ritmo que é governado pela vontade do leitor, a leitura abre espaços de interrogação, de meditação e de exame crítico, isto é, de liberdade; a leitura é uma correspondência não só com o livro, mas também com nosso mundo interior através do mundo que o livro nos abre. (ibidem: 09).

2.2 IMPORTÂNCIA DA LEITURA

O conceito de leitura atual dá destaque à compreensão, do entendimento do texto. Não basta ler oralmente com voz agradável, dicção perfeita, entonação apropriada não entendendo o que está lendo, é necessário ler sentindo a leitura, vivenciando e conhecendo novos horizontes.

O domínio da leitura pelo indivíduo é fenômeno que ultrapassa muito a mera alfabetização, pois a alfabetização deixou de ser vista como simples aquisição de

habilidade mecânica , para ser entendida como possibilidade de penetração nos horizontes culturais que fazem parte do mundo da escrita.

Freire (1996) destaca que o ato de ler é bem mais complicado do que se pode parecer e varia de indivíduo para indivíduo. Envolve processos sensoriais, mentais e emocionais, o que se realiza na percepção da palavra e o seu significado, a compreensão da palavra, a reação intelectual, emocional baseada nas experiências do leitor e a integração às experiências do mesmo. Essas etapas são um só ato, a leitura.

Ler é pensar, e a criança que tem contato desde cedo com livros, desenvolve a imaginação, sendo capaz de demonstrar com clareza suas emoções, adquirindo também em vocabulário mais rico.

Embora a criança já traga várias experiências provenientes das suas relações sociais fora da escola, é nesta e, em particular a sala de aula, que irá sistematizar o saber. Suas experiências serão ricas e válidas para seu aprendizado. Na escola, porém, se dará o seu processo de iniciação no conjunto de normas que regem o mundo do letramento.

Participar plenamente do mundo do letramento exige da escola desenvolver no aluno habilidades complexas que vão desde a decodificação até a competência comunicativa e interacional de atuação nas variadas práticas sociais constituídas historicamente. (Freire, 1996: *passim*).

Vivemos em uma sociedade moderna, urbana e letrada, assim sendo, temos a escrita como sistema e tecnologia amplamente utilizada, presente em todos os lugares. Nessa sociedade, a capacidade para utilizar material escrito é indispensável para se ter acesso a qualquer informação tornando, portanto, o uso da leitura extremamente necessário para o exercício da cidadania.

Por ser a leitura um instrumento de apropriação do saber, exige-se da escola e de seus agentes, práticas significativas para o aprendizado desse processo que,

infelizmente, tem sido praticado de maneira mecânica envolvendo a simples decodificação.

Embora a leitura seja reconhecida como um bem cultural a que todos precisam ter acesso, e a escola o lócus propício para essa prática, o que vem realmente acontecendo é uma fragmentação do conhecimento através de práticas pedagógicas que não correspondem de forma significativa para que o aluno compreenda informações muito complexas do mundo atual. (FREIRE, 1996: 121).

Muitos estudiosos têm destacado a importância de introduzir a leitura no dia-a-dia da criança. Segundo Freire (1996):

(...) se conseguirmos fazer com que a criança tenha sistematicamente uma experiência positiva com a linguagem, estaremos promovendo seu desenvolvimento como ser humano. Uma das maneiras de incentivar a criança a ler é propiciar-lhe experiências positivas, não só vem a leitura mas, também com a literatura e com a linguagem. (FREIRE, 1996: 130).

2.3 HISTÓRIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Lajolo e Zilberman (1996) relatam que até meados do século XIX , os livros de leitura praticamente não existiam nas escolas. Várias fontes como relatos de viajantes, autobiografias e romances indicam que textos manuscritos, como documentos de cartório e cartas, serviam de base ao ensino e a prática da leitura. Em alguns casos, a Constituição do Império, o Código Criminal e a Bíblia serviam como manuais de leitura nas escolas.

Na verdade, nesse momento da história brasileira, o número de escolas era muito restrito. No período colonial as práticas iniciais de escolarização se davam, na maior parte dos casos, nos próprios engenhos ou fazendas, com algum elemento mais letrado. Poucas eram as escolas públicas de ensino primário. Os escravos eram proibidos de freqüentar os bancos escolares e às meninas considerava-se

necessário oferecer-lhes apenas uma educação geral necessária para bem cumprirem as atividades domésticas.

Aos poucos, principalmente a partir do período imperial, algumas iniciativas foram sendo tomadas no sentido de ampliar a oferta de escolarização da população. A sociedade começou a se tornar mais complexa e as demandas em torno da escolarização aumentaram significativamente. Mais postos de trabalho surgiram, outros costumes culturais foram adotados: a instrução e a educação passaram a ser vistas como necessárias ao desenvolvimento econômico e cultural do país e um dos signos da civilidade.

É somente também no século XIX, com a implantação da imprensa régia em 1808, que o Brasil iniciou sistematicamente a impressão de livros. Então, não só na escola, mas nas diversas instâncias sociais, eram raros os objetos disponíveis para a leitura, poucos lugares onde se poderiam adquirir esses objetos (bibliotecas, e livrarias só existiam nas cidades mais populosas) e, conseqüentemente, poucos leitores. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996: 361).

A partir da segunda metade do século XIX, começaram a surgir no país, ainda que alguns fossem impressos na Europa, livros de leitura destinados especificamente às séries iniciais de escolarização. Em 1868, Abílio César Borges iniciou a publicação de uma das séries mais editadas no período. Os livros foram considerados inovadores no momento em que foram editados: o “Primeiro Livro”, destinado ao aprendizado inicial da leitura e da escrita. Poderia substituir as cartilhas grosseiras ou os materiais manuscritos. Os demais livros da série tinham um caráter enciclopédico, trazendo, conteúdos de várias áreas do conhecimento.

No final do século passado e no início deste, a expansão da escolarização deu-se gradativamente, tornando-se uma das metas do governo republicano, instalado em 1899. Várias reformas de ensino começaram a ser propostas e novos métodos e teorias educacionais passaram a serem difundidos. Apesar dessas iniciativas, muitas vezes a escola, em seu cotidiano, continuava muito semelhante ao

que havia sido nas gerações anteriores. Prédios mal iluminados, mobiliários precários, professores mal remunerados e muitas vezes, improvisados faziam parte do cotidiano escolar como pode ser constatado através de registros feitos em relatórios de inspetores e diretores de instrução pública.

As escolas em sua maioria, não eram graduadas por séries, como acontece ainda hoje em alguns lugares do país. Os alunos, todos na mesma sala eram agrupados pelo nível de instrução que possuíam medidos pelo livro de leitura que cada um possuía. O professor não dava aulas, como hoje estamos acostumados a pensar, mas “tomava” a lição de cada um dos alunos, fazendo-os ler em voz alta. É importante lembrar que somente pequena parcela da população freqüentava a escola.

Lajolo e Zilberman (1996: *passim*) destacam que com as reformas, a rede pública de ensino expandiu-se enormemente. Novos métodos de ensino foram discutidos nos países sob a forte influencia do Movimento da Escola Nova. Novos modos de ler e inovadores papéis passaram a ser atribuídos a leitura na escola, a leitura silenciosa, por exemplo, passou a ser prescrita.

Apesar de todo esse movimento inovador na produção intelectual sobre a leitura escolar, o dia-a-dia da maioria das escolas continuava sem muitas inovações. Algumas autobiografias revelam, por exemplo, que na década de 30, os alunos continuavam temerosos em ler as lições, ainda tomadas em voz alta, e a angústia e o tédio continuava a marcar sua relação com a leitura prescrita pela escola.

Em muitas escolas, alguns objetos de leitura eram proibidos, como histórias em quadrinho, que fascinavam as crianças e jovens dos anos 30 e 40, e algumas práticas de leitura também. Em certos internatos, por exemplo, era proibido ler no salão de dormir, o que fazia com que os alunos e alunas buscassem formas de ler sem que a escola tomasse conhecimento.

Nessa época, assistia-se no Brasil a um crescimento expressivo das editoras, e algumas cada vez mais especializadas em livros didáticos, que tornou-se

uma fatia desejada pelo mercado. O público leitor cresceu e se diversificou. De modo geral, a produção literária brasileira crescia muito e os livros de literatura infantil conquistavam, a cada dia, um ideológico.

Mesmo assim, com este crescimento e expansão dos livros ainda, estudos mostram que o prazer da leitura é algo ainda muito distante da maior parte das escolas e que os alunos tendem a ver suas aulas de leitura de maneira não muito diferente da de Graciliano Ramos - *“horas de tortura e aborrecimento”*. (Lajolo e Zilberman, 1996: 372).

2.4 FASES DO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NA CRIANÇA

De acordo com Silva (1987) na escolha e seleção de textos literários, deve-se observar a questão da série escolar, faixa etária, características do leitor e características do material literário.

As fases do desenvolvimento da leitura na criança são:

1. Primeira infância (dos 15/17 meses aos 3 anos):

A criança inicia o reconhecimento da realidade que a rodeia, principalmente pelos contatos afetivos e pelo tato. É a chamada fase da “invenção das mãos”, pois seu impulso básico é pegar em tudo que acha ao seu alcance. É o momento em que a criança começa a conquista da própria linguagem e passa a nomear as realidades à sua volta.

Para estimular tal impulso natural, as gravuras de animais, ou objetos familiares à criança, devem ser incluídos entre os seus brinquedos, tais como: bichos de pelúcia, chocalhos musicais, etc. A atuação do adulto nesta fase é importante, pois o mesmo deverá manipular e nomear os brinquedos ou desenhos, inventando situações bem simples que os relacionem afetivamente com a criança. É nessa fase

que o mundo natural e o mundo cultural começam a se relacionar na percepção que a criança começa a ter do espaço global em que vive.

2. Segunda Infância (A Partir dos 2/3 Anos):

Fase em que começam a predominar os valores vitais (saúde) e sensoriais (prazer ou carências físicas e afetivas); é quando se dá a passagem da indiferenciação psíquica para a percepção do próprio ser. Início da fase egocêntrica e dos interesses pelo ludo-práticos.

Em casa ou na escola (prezinho ou jardim), a presença do adulto é fundamental, quanto a sua orientação à brincadeira com o livro. Aprofunda-se a descoberta do mundo da linguagem, através das atividades lúdicas. Tudo o que acontece ao redor da criança é, para ela muito importante e significativo.

Os livros adequados a essa fase devem propor vivências radicais no cotidiano familiar à criança apresentando as seguintes características: predomínio absoluto da imagem (gravuras, ilustrações, desenhos etc.) sem textos ou com textos pequenos, que podem ser lidos ou dramatizados pelo adulto. As imagens devem sugerir uma situação que seja significativa para a criança ou que lhe seja atraente. Os desenhos devem ser coloridos em preto-e-branco, em traços bem firmes; a graça, o humor, um certo mistério, são fatores essenciais nos livros para o pré-leitor, bem como a técnica da repetição ou reiteração.

3.O leitor iniciante (a partir dos 6/7 anos):

É a fase da aprendizagem da leitura, na qual a criança já reconhece, com facilidade os signos do alfabeto e reconhece a formação das sílabas simples e complexas. Início do processo de “socialização” e da “racionalização” da realidade.

Faz-se necessário à presença do adulto, como “agente estimulador”, principalmente para estimular o novo leitor a decodificar os sinais gráficos e a levá-lo a descobrir que ele pode, sozinho, se comunicar com o mundo da escrita . Um dos

melhores incentivos a lhe ser dado é o aplauso ou o estímulo carinhoso a cada uma de suas pequenas vitórias.

Os livros devem apresentar as seguintes características: a imagem deve predominar sobre o texto; a narrativa deve desenvolver uma situação simples, linear com princípio, meio e fim; os personagens podem ser reais (humanos) ou simbólicos (bichos, plantas etc.) com traços de caráter ou comportamento bem nítidos; o texto deve ser estruturado com palavras de sílabas simples, frases curtas; os argumentos devem estimular a imaginação, a inteligência, a afetividade, as emoções, o pensar, o querer, o sentir. Nessa fase, a criança é atraída pelas histórias bem humoradas em que a astúcia do fraco vence a prepotência do forte, em que a inteligência vence o mal.

4. O leitor-em-processo (a partir dos 8/9 anos):

Fase em que a criança já domina com facilidade o mecanismo da leitura. Seu pensamento lógico organiza-se em formas concretas que permitem operações mentais.

A presença do adulto é importante como motivação e estímulo à leitura, como removedor de possíveis dificuldades e como provocador de atividades pós-leitura (teatro, dramatização).

Os livros devem apresentar: presença das imagens em diálogo com o texto; textos escritos em frase simples: em ordem direta e de comunicação imediata e objetiva; a narrativa deve girar em torno de um fato bem definido a ser resolvido até o final, com princípio, meio e fim; o humor e a graça devem estar presentes, pois exercem grande atração nos leitores desta fase.

5. O leitor fluente (a partir dos 10/11 anos):

A fase de consolidação do domínio do mecanismo da leitura e da compreensão do mundo, expressa-se no livro.

A leitura segue apoiada pela reflexão, a capacidade de concentração aumenta, permitindo o engajamento do leitor na experiência narrada e, conseqüentemente, ampliando e aprofundando seu conhecimento ou percepção de mundo. Desenvolve-se o pensamento hipotético dedutivo e a capacidade de abstração.

Nesta fase a ação do adulto deve ser de um desafiador generoso, uma espécie de líder entusiasmado que confia na capacidade de seus liderados.

O gosto pela diversidade literária aumenta muito, observa-se as seguintes características: as imagens que já não são mais atraentes são as dos “heróis” ou “heroínas”; a linguagem tende a ser mais elaborada; os gêneros narrativos que mais interessam são os contos, as crônicas ou novelas de cunho aventuresco ou sentimental, os mitos e lendas, os policiais são gêneros narrativos que atraem o leitor fluente.

6. O leitor crítico (a partir dos 12/13 anos):

Fase de total domínio da leitura, da linguagem escrita, capacidade de reflexão em maior profundidade. Fase de desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, empenhados na leitura do mundo e despertar da consciência crítica em relação à realidade em que vive.

O adulto se faz presente nesta fase, incentivando a leitura de temas atuais, polêmicos que sejam atraentes para os adolescentes, organizando debates, seminários, onde todos possam opinar e participar.

A literatura é o instrumento que possibilita ao homem descobrir novos horizontes, desenvolver o senso crítico, adquirindo meios para se tornar um ser atuante na construção de um mundo novo. É através da leitura de revistas, livros, jornais que as crianças desenvolvem a autonomia, a criatividade, sendo capazes de se expressarem com objetividade em diferentes situações, desenvolvendo sua criatividade e ampliando seu vocabulário.

O livro estimula o trabalho criativo e através das atividades de música, teatro, movimento, a criança libera o fazer e o vivenciar, desenvolvendo também a coordenação motora, o fazer criativo, a sua inventividade, a observação, a escolha, enriquecendo assim sua vivência.

2.5 O ATO DE LER COMO ATO DE CIDADANIA

A leitura crítica é para a educação libertadora, condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas. A explicação desse tipo de leitura, que está longe de ser mecânica, é feita através da caracterização do conjunto de exigências com o qual o leitor crítico se defronta e transforma.

É importante ressaltar que essas exigências não são definidas em termos de um conjunto de habilidades segmentadas (o que seria operacionalizar algo não operacionalizável). Pelo contrário, trata-se de uma constelação de atos da consciência, que são acionados durante o encontro significativo do leitor com uma mensagem escrita, ou seja, quando o leitor se situa no ato de ler. (SILVA, 1987: 81).

É esse situar-se que garante o ato de ler - o leitor se conscientiza que o exercício de sua consciência sobre o material escrito não visa o simples reter ou memorizar, mas o compreender e o criticar.

A constatação do significado do documento escrito, nada mais é do que sua compreensão. O leitor crítico, movido por sua intencionalidade, desvela o significado pretendido pelo autor, mas não permanece nesse nível, ele reage, questiona, problematiza, aprecia com criticidade. Como empreendedor de um projeto, o leitor crítico necessariamente se faz ouvir. A criticidade faz com que o leitor não só compreenda as idéias veiculadas por um ator, mas leva-o também a posicionar-se diante delas, dando início a um novo e particular momento da leitura, onde o leitor interage com o autor e vice-versa.

A partir daí novos horizontes abrem-se para o leitor, pois ele experimenta outras alternativas. Mas o encontro de novas alternativas somente pode ser plenamente efetivado nas transformações, ou seja, na ação sobre o conteúdo do conhecimento.

A leitura crítica sempre leva a produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor. Em outras palavras, a leitura crítica sempre gera mais do que um simples processo de apropriação de significado; a leitura crítica deve ser caracterizada como um projeto, pois se concretiza numa proposta pensada pelo ser humano, dirigido ao outro.

2.6 A LEITURA E O ESPÍRITO CRÍTICO

Segundo Foucambert (1994) ao ler uma história a criança também compreende o que leu podendo criticar, questionar, perguntar, pode querer conversar a respeito da história dando ou perguntando a opinião dos colegas. Mas isso só acontece quando faz parte de sua rotina escolar, quando se é trabalhado sistematicamente durante o ano letivo.

Muitas vezes a professora precisa perguntar ao aluno qual foi a sua opinião a respeito da história, se gostou ou não do que foi contado, se concordou, e respeitá-lo ao saber que teve uma opinião negativa a respeito da mesma, porque só assim ele terá oportunidade de formar sua própria opinião, formular seus próprios critérios, e a partir daí definir opiniões sobre qual o autor de sua preferência.

Ao se pedir que a criança leia um livro, é importante discutir com ela a história, analisando, discutindo se é interessante, dando oportunidade dela opinar criticamente tentando saber qual foi sua opinião a respeito do autor, se acha que ele repete suas idéias, se é boa, ou boba. E o ritmo; a história é longa ou é rápida demais? E o começo foi agradável, despertou sua imaginação, ou deu tédio e achou que o autor decepcionou, escorregou, e você não gostou do desenvolvimento da

mesma. E aqueles trechos em que você se sentiu como parte integrante da história, chorou, tremeu, prendeu a respiração e sentiu um arrepio gostoso? É tanta coisa a ser discutida, se for percebido pelo leitor que merece ser discutido.

Tornando-se, portanto, necessário descobrir para polemizar sobre os personagens. As que se destacaram participando ativamente durante o desenrolar de toda a trama. Não importando que tipo de história, se agia de modo que despertavam interesse ou se apenas entrava na história e o autor a esquecia no seu decorrer.

Compreendo assim a importância e a necessidade de se desenvolver nas crianças o interesse pela leitura, como ato prazeroso e construtivo, desenvolvendo o senso crítico e a visão de si mesmo e do mundo.

Na escola, o ato de ler deve ser algo diário e de uma forma que os leitores tenham curiosidade e gosto pela leitura. Os educadores são espelho de seus educandos, logo, o professor que lê e gosta da leitura, dará bons exemplos, incentivando seus alunos a lerem. Ler é uma das competências mais importantes a serem trabalhadas com o aluno. Não basta identificar as palavras, mas fazê-las ter sentido, compreender, interpretar, relacionar e reter o que for mais relevante.

Portanto, nesse processo de formação continuada, venho refletindo acerca do trabalho de leitura desenvolvido com meus alunos. Tenho tentado ampliar o repertório deles com exposição de maior diversidade de gêneros textuais. Procuro na medida do possível, proporcionar práticas de leitura e escrita em contextos mais significativos, utilizando materiais escritos disponíveis: livros, revistas, jornais, receitas, dentre outros recursos, a fim de permitir que meu aluno observe, questione, critique e, dessa forma, possa estar de alguma maneira, mesmo que lentamente, me comprometendo com o processo de desenvolvimento da leitura dos meus alunos.

Cagliari (1996), concorda que a melhor coisa que a escola pode oferecer aos alunos é a leitura, mesmo que este não se saia bem nas outras atividades, mas se for um bom leitor, a escola terá cumprido grande parte de sua tarefa.

Para formar leitores, no entanto, primeiramente, precisamos nos tornar leitores, demonstrar preocupação, compromisso com a maneira de atuar no mundo procurando mudanças, transformação de si, dos outros e do que nos cerca no sentido de que só aprendemos o mundo a partir do momento que compreendemos o que o faz ser como é. (FOUCAMBERT, 1994: 120).

CAPÍTULO III

A LITERATURA INFANTIL COMO MOTIVADORA DA LEITURA

A literatura reflete a alma da sociedade em todas as épocas. Tem seu ambiente próprio, seu clima e sua atmosfera, mas também possui asas que só mesmo os poetas entendem até onde podem elevar-se.

Segundo Lajolo (1990):

(...) a literatura existe. Ela é lida, vendida estudada. Ela ocupa prateleiras de bibliotecas, coluna de estatística, horário de aula. Ela tem suas instituições, seus ritos, seus heróis, seus conflitos, suas exigências. Ela é vivida cotidianamente pelo homem civilizado e contemporâneo como uma experiência específica, que não se assemelha a nenhuma outra. (ibidem: 06).

Ao longo das atividades escolares, os professores dão mais ênfase a ensinar a escrita do que a leitura. Esquecem o quanto a leitura auxilia na capacidade de interpretação, portanto, não pode ser uma atividade secundária na sala ou na vida.

Neste sentido, o uso da literatura contribui para o aprimoramento da leitura, a qual deve ser incluída no currículo como expressão criadora e geradora de significados.

Goulemot declara a respeito da importância da leitura:

Ao analisar a questão da leitura, [professor] apela mais às exigências de leitura, às práticas pedagógicas que aos textos que se dizem consagrados, ou seja, para ele a leitura quer seja popular, letrada, é sempre uma produção de sentido. (GOULEMOT, 1996:22).

Segundo Cagliari (1997: 181), “a leitura às vezes é como uma música que se quer ouvir e não dançar”. Muitos educadores apregoam a necessidade da constituição do hábito de ler. A leitura seria a ponte para o sucesso educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo. Todavia, os próprios

educadores constatarem sua impotência diante do que denominam a *crise da leitura*. Para a maioria deles, significa a ausência de leitura de textos escritos, principalmente livros de literatura, já que a leitura, num sentido abrangente, está mais ou menos fora de cogitação.

A literatura, desse modo, torna-se uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade. É por essa característica que tem sido acusada de alienante, escapista, corruptora, mas também é graças a ela que a obra literária captura o seu leitor e o prende a si mesmo por ampliar suas fronteiras existenciais sem oferecer os riscos da aventura real.

3.1 O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO LITERÁRIA

Para Soares a literatura deve ser ensinada e aprendida na escola para que o aluno possa tornar-se verdadeiro leitor:

A literatura deve circular na escola, pois urge formar um leitor sensível e crítico, que perceba o sentido do ritual, faça parte dele sem se submeter cegamente. (SOARES, 2001:54).

É por intermédio da escola que normalmente acontece a iniciação do leitor, já que para a grande maioria dos brasileiros, o contato com os livros só é possível exclusivamente por meio dela. Por isso é muito importante que a escola selecione bons livros e os faça chegar aos alunos, desenvolvendo trabalhos de aproximação da criança com a leitura, pois de maneira geral os textos literários para crianças, narrativas ou poesias que vêm sendo usados na escola, apresentam uma tradição utilitária, com finalidades didáticas e moralizantes. O encontro da criança com o livro é imprescindível pelo efeito enriquecedor que desencadeia, e por isso, esse encontro deve ocorrer sem qualquer intenção de atividade de análise, discussão de textos ou entrega de fichas de leituras. É de fundamental importância que o encontro da

criança com o livro aconteça pelo simples prazer que a leitura deve propiciar, sem que ele seja coagido a prestar contas de sua leitura.

Para Abramovich, a escola deve aproximar os alunos da literatura, desenvolvendo atividades com leituras descompromissadas, feita pelo simples prazer de ler. *“A leitura não deve vir acompanhada da noção de dever, de tarefa a ser cumprida, mas de prazer, deleite, de descobertas e encantamentos”*. (ibidem, 1999: 143).

A formação escolar do leitor passa pelo labirinto da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito. Mesmo diante de qualquer texto que a escola lhe proponha como meio de acesso a conhecimentos que ele não possui no seu ambiente cultural, há necessidade de que as informações textuais possam ser referidas a um antecedente, cujas raízes estejam neste ambiente.

Portanto, a preparação para o ato de ler não é apenas visual-motora, mas requer uma contínua expansão das demarcações culturais da criança e do jovem.

À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema sócio global.

O ensino e a aprendizagem crítica da literatura podem ser a janela que se abre para o desenvolvimento de um processo educacional mais concreto e coerente com a idéia de que a educação é um meio de liberar o indivíduo, ajudando-o a construir seus valores e sua realidade.

Para Aguiar:

diante da literatura outra exigência se impõe em termos de aprendizagem, os sentidos não se esgotam no plano meramente conceitual. A fruição plena do texto literário se dá na concretização estética das significações. À medida

que o sujeito lê uma obra literária, vai construindo imagens que se interligam e se completam, e também se modificam, apoiando-se nas pistas verbais fornecidas pelo escritor e nos conteúdos de sua consciência, não só intelectuais, mas também emocionais e volitivos, que sua experiência vital determinou. (AGUIAR, 1993: 19).

Conforme Cavalcante (2002) as crianças gostam de ouvir e ler histórias, o que lhes falta é o estabelecimento de uma relação prazerosa com o texto literário, ou seja, eles têm de adquirir o necessário para a motivação da leitura que são a afetividade e a emoção, no entanto, é preciso que elas caminhem juntas pois ambas estão relacionadas uma com a outra.

Assim, Cavalcante (2002: 81) ainda discorre que a escola tem de promover a criatividade, estimular a capacidade de sentir e refletir, produzir saber e conhecimento que sirvam para a organização de uma sociedade mais equilibrada, pois *“quem lê com o corpo e com o espírito, transforma”*.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional (1998: 141), as práticas de leituras para crianças têm um grande valor em si mesma, não sendo sempre atividades subseqüentes, como o desenho dos personagens, a resposta a perguntas sobre leitura, dramatizações de histórias, etc. Tais atividades só devem ser desenvolvidas, realizadas, quando fizerem sentido e como parte de um projeto mais amplo, caso contrário, pode-se oferecer uma idéia distorcida do que é ler.

Cabe também a escola criar espaços, estratégias para que as crianças possam estabelecer interações afetivas com a prática da leitura, em que se valorizem experiências significativas de linguagem entre os sujeitos, em função de seus contextos, de seus interesses e expectativas.

Nos primeiros anos de escola, contar e ler histórias são atividades importantes não apenas para o desenvolvimento do vocabulário da criança nesses primeiros anos o contato com a leitura, propicia a criança à descoberta do livro como um objeto especial, diferente dos outros brinquedos, mas também fonte de prazer,

motivando-a para a concretização maior do ato de ler o texto escrito, que serve para informar, fazer rir, para criar um jogo, para reconstruir um universo mágico, e pro fim, serve para estimular, por meio das potencialidades das crianças, o desejo e o gosto pela leitura.

3.2 METODOLOGIAS PARA O ENSINO DA LEITURA UTILIZANDO-SE A LITERATURA INFANTIL.

Kleiman (2000) diz que o ensino da leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de textos. Tal ensino pode facilmente desembocar na exigência de mera reprodução de vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos do que o aluno.

Abramovich (1999) declara que o professor não pode trabalhar a leitura como uma tarefa obrigatória, como um dever a ser cumprido. A leitura deve ser uma atividade de prazer, de viagem, de descoberta. A autora afirma ainda, que a imposição da leitura selecionada pelo professor, o preenchimento de fichas insignificantes, e o cumprimento de datas que estipulam início e término da leitura, são aspectos que devem ser evitados.

Mesmo quando o professor permite ao aluno que escolha um livro na biblioteca da escola, existe uma certa restrição, porque a maioria dos livros foram evidenciados pelas editoras ou escolhidos pelo sistema que visa vantagens. Conseqüentemente acontece o que não deveria, a escola oferece uma porção de livros chatos, desinteressados e alienados. O ideal, segundo abramovich (1999), é propor a leitura de tantos livros no mês ou bimestre, conforme a escolha de cada aluno, em função de seus parâmetros, vontades, buscas e aflições.

Segundo Kleiman (2000), a flexibilidade da leitura é outro ponto que não pode ser ignorado. O leitor não pode ter apenas um procedimento para chegar aonde

ele quer, quer dizer, no entendimento do texto, ele deve dispor de vários porque se um não der certo, outros serão usados. Por isso é de suma importância possibilitar condições que dão a esse leitor a flexibilidade e independência na escolha do livro e no modo de ler.

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta.

O ato de ler deve ser variado, festivo e enriquecedor. Vargas (2000: *passim*) evidencia uma prática despertadora de ler por meio de alguns procedimentos básicos. Primeiro, conscientizar o aluno do significado do ato de ler (leitura como conhecimento). Todos nós sabemos que o bom leitor é aquele que sabe para que está lendo, com os objetivos em sua mente. Em segundo lugar, levar o aluno a observar que o texto nos fala da nossa realidade e nos ajuda a compreendê-la. Em terceiro lugar, trabalhar exercícios variados, jogos, brincadeiras, transformando este aluno numa espécie de co-autor do texto, induzindo-o também a criar. O educador democrático deve estimular a capacidade de criticar, opinar e pensar, pois só assim formará um leitor avesso à submissão.

Aguiar (1993) sugere que o primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levem questões significantes para ele.

Freire também fala da significação do livro para com o leitor:

O intelectual memorizador, que lê horas interruptamente, repete o lido com precisão, mas raramente faz a relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicistamente. Não se lê criticamente, como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me deu. (FREIRE, 1996: 30).

Freire (1996), ainda acrescenta que a leitura libertadora e transformadora está na busca da união pedagógica, no diálogo, no direito dos alunos se expressarem, na escuta e na ligação entre aquilo que lê e aquilo que se vive.

Oliveira (2002) evidencia que o professor deve desafiar o aluno a compreender o que lê e o que ouve, analisar o que foi escrito ou dito, buscar seu significado, avaliar a importância da informação apresentada. As habilidades mais importantes para assegurar a compreensão da leitura incluem aspectos importantes como compreender o significado das idéias extraídas de um conjunto de palavras, frases, parágrafos e textos; relacionar o que já é conhecido e está armazenado na memória permanente, com que está lendo; compreender indicações, sugestões, listas de procedimentos, instruções e comandos; avaliar as idéias apresentadas e sintetizar o que foi lido.

Para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura, Vargas (2000), sugere que disponha de uma biblioteca bem aparelhada, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre aluno e professor. Se isso não ocorrer, valem lembrar as palavras de Silva (2002), quando ele diz que os objetos de leitura, principalmente o livro, passam por um processo de obscurecimento intencional.

Para Zabala (1999), o educador deve aplicar distintos tipos de texto, de diferentes áreas curriculares em diferentes níveis educativos, progredindo no grau de dificuldade e na conscientização por parte dos alunos. Aguiar (1993) salienta que o professor deve sustentar seu trabalho em objetivos ambiciosos, não apenas satisfazer os interesses imediatos do público, oferecendo-lhe leituras repetitivas e redundantes que venham tão somente atender ao gosto, mas aguçar-lhe a curiosidade para textos que representem a realidade de forma cada vez mais abrangentes e profundas. A proposta de Zabala (1999) é que o docente utilize

diferentes estratégias e técnicas que ajudem a melhorar o processo de desenvolvimento da leitura; exercite simultaneamente os elementos relacionados com a decodificação. E sugere mais uma vez, que o trabalho de um texto tenha como conteúdo um tema previamente trabalhado em aula, sem apresentação de textos propriamente escolares. E antes da leitura, o professor deve conversar com os alunos, identificando o que foi trabalhado em aula sobre o tema com outros conhecimentos que possam ter.

Kleiman (2000) levanta algumas considerações que devem ser respeitadas. Todo programa de leitura deve ter um componente livre, em que o aluno vai à biblioteca da escola e lê o que quiser sem cobrança de nenhuma espécie. Todo programa de leitura deve permitir ao aluno entrar em contato com um universo textual amplo e diversificado. Pesquisar sobre tal ou qual assunto de interesse pode ser a base de uma atividade relevante.

Na aula de leitura é importante criar condições para que os alunos façam previsões, orientando pelo professor, que além de permitir-lhe utilizar seu próprio conhecimento, supere eventuais problemas de leitura, construindo suportes para o enriquecimento dessas visões e mobilizando seu maior conhecimento sobre o assunto.

Lerner (2002) salienta que os alunos têm poucas oportunidades de autocontrolar o que compreendem ao ler e de autocorrigir seus escritos. Aprende a fazê-lo é conquistar autonomia como leitores e escritores. E diz ainda, os educadores devem proporcionar as crianças oportunidades de construir estratégias de autocontrole. Tornar possível essa construção requer que os alunos enfrentem as situações de leitura com o desafio de validar por si mesmos suas interpretações e, para isso acontecer, é necessário que o professor retarde a sua opinião.

Cabe ainda acrescentar que, segundo Aguiar (1993), a utilização de uma metodologia pode oferecer abordagens interessantes para o aluno, porém também pode demarcar para si um objetivo no ato da leitura.

CAPÍTULO IV

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

4.1 - TIPO DE PESQUISA

Foram utilizados dois tipos de pesquisa: a teórica e a prática.

Pesquisa Teórica: Trata-se da pesquisa que é “dedicada a reconstruir teoria, conceitos, idéias, ideologia, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos” (DEMO, 2000, p. 20). Como fonte de pesquisa utilizamos alguns livros que trazem como temática a leitura e a literatura infantil.

Pesquisa Prática: Trata-se de pesquisa “ligada à práxis, ou seja, a prática histórica em termos de conhecimento científico para fins explícitos de intervenção” (DEMO, 2000, p. 22). Esta seria uma maneira de o pesquisador obter informações, passando a ter uma conclusão provavelmente verdadeira sobre o assunto ou o tema trabalhado. Como forma de intervenção, oportunizaremos aos alunos atividades em

que possam manusear, folhear e trocar livros de literatura infantil para que compreendam porque se lê, como se lê e sobre o que se lê, para tanto, faremos visitas a biblioteca da escola, além de dramatizações e atividades que envolvam o aprimoramento da leitura, tanto individual como coletiva.

4.2 - UNIVERSO E AMOSTRA

O universo da pesquisa foi composto por 25 (vinte e cinco) professores regentes da rede pública de ensino e por 124 (cento e vinte e quatro) alunos que se encontram na 2ª, 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental. Os referidos alunos se encontram na faixa etária de 08 a 13 anos.

A amostra foi realizada em escolas públicas localizadas nas cidades satélites de Sobradinho, Santa Maria, Gama, Riacho Fundo e Recanto das Emas, no período vespertino.

4.3 - VARIÁVEIS PESQUISADAS

Nesta monografia foram pesquisadas variáveis de cunho pedagógico, cujo objetivo era conhecer como o trabalho docente com a literatura infantil pode contribuir para a edificação do hábito de leitura.

4.4 - INSTRUMENTO DE PESQUISA

Foi utilizado como instrumento de pesquisa dois questionários fechados, contendo 10(dez) questões cada um. Um foi aplicado aos professores regentes e o outro aos alunos.

Este tipo de questionário possibilitou agilidade e praticidade na aplicação, sendo também um instrumento de fácil entendimento por parte dos entrevistados, minimizando assim os erros de interpretação que pudessem comprometer os resultados da pesquisa.

4.5 – ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS COM OS ALUNOS

Como forma de estimular a leitura nas escolas participantes da pesquisa, foram aplicadas algumas atividades pedagógicas de intervenção, com o objetivo de favorecer o trabalho com a literatura infantil.

Inicialmente foram feitas atividades de leitura oral pela professora aos alunos de vários tipos de texto, apenas com o objetivo de despertar o gosto, o prazer pelo que estão ouvindo e sentir vontade de lerem. Esse tipo de atividade faz com que a imaginação dos alunos seja provocada, pois o contato com o texto vem por meio de quem está lendo e somente pelo ouvir.

Em seguida, foi trabalhada a leitura particular feita pelos alunos por livros que eles escolhiam. Cada aluno escolheu o livro, o tema que mais lhe agradava e fez a leitura particular deste livro, para que ele pudesse ter contato então, com a leitura, as letras, o livro, suas figuras, o autor do livro.

Depois, foi trabalhada a leitura oral pelos alunos de textos escolhidos por eles, onde o motivador da escolha evidencia o cotidiano dos alunos. Esta atividade teve como objetivo o compartilhamento dos textos com os colegas, permitindo que os alunos ouvissem de seus colegas o que tinham gostado ou não, porque leram este ou aquele texto, a sua motivação para tal.

Em seguida foi feita a atividade de exploração à biblioteca das escolas, permitindo que os alunos tivessem contato com o ambiente, tocando nos livros, abrindo-os, lendo-os no ambiente, estabelecendo uma relação de respeito e apreço pelo que o espaço oferece, como os livros são separados por assunto, autor e porque isso acontece.

Concomitantemente com as atividades descritas acima, os alunos puderam participar de momentos de dramatização de histórias encenadas pelos alunos e pelos professores, saindo do imaginário para o visual.

Foi realizada também a hora de leitura onde os alunos levam o tipo de leitura o tipo de literatura que gostam para a sala de aula e emprestam para o colega para

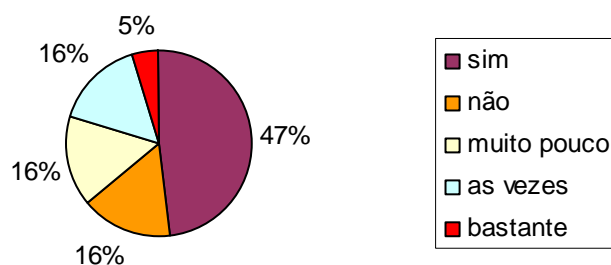
que ele tenha oportunidade de entrar em contato com outros tipos de literatura, trocar idéias com os colegas e principalmente, compartilhar o gosto literário do colega e repassar o seu gosto literário.

CAPÍTULO V

ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

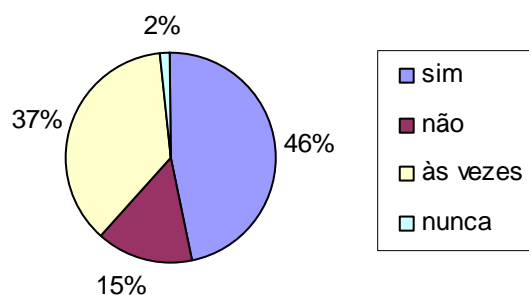
5.1 QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS

Gráfico 1: Professores que utilizam histórias em sala de aula



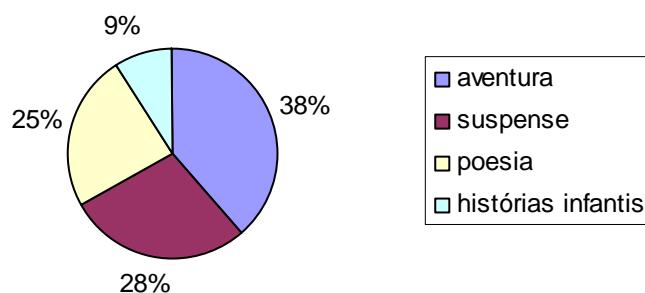
A escola inicia o leitor e faz com que o aluno tenha contato com textos literários para crianças, evidenciado pelo percentual de professores que trabalham com histórias infantis em sala de aula.

Gráfico 2: Prática leituras diversas sem solicitação do professor



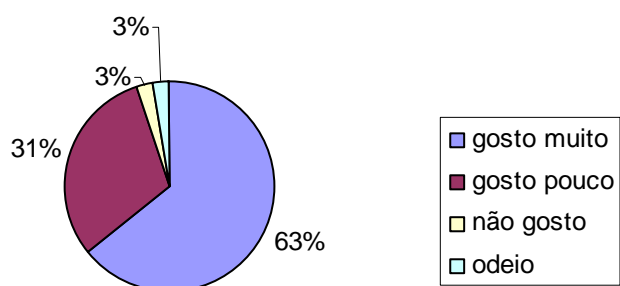
Todo programa de leitura deve permitir que o aluno leia o que quiser, sem cobrança de nenhuma espécie, o que produzirá no leitor o interesse pelo livro que escolheu e nesse contexto o quantitativo de alunos que lêem assuntos por seu próprio interesse evidencia a importância desse tema.

Gráfico 3: Preferência pelo tipo de leitura



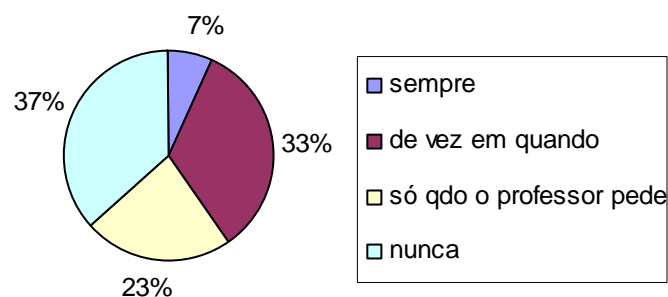
Na idade dos alunos pesquisados verifica-se que o interesse está voltado para narrativas que giram em torno de um fato definido a ser resolvido até o final, ampliando seus horizontes, por isso o tipo de leitura preferido.

Gráfico 4: Gostar das aulas de literatura



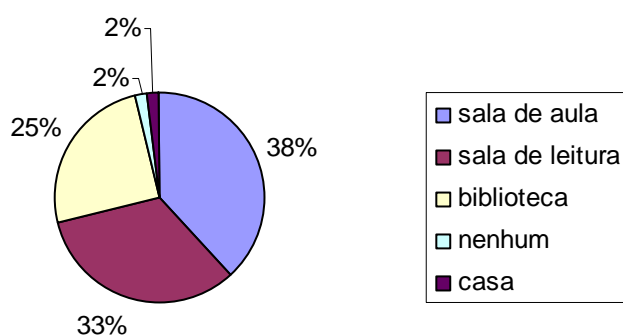
Este item confirma que a melhor coisa que a escola pode oferecer aos alunos é a leitura e que, quando ele se interessa por ela, à escola estará cumprindo grande parte de sua tarefa.

Gráfico 5: Se pegam livros na biblioteca



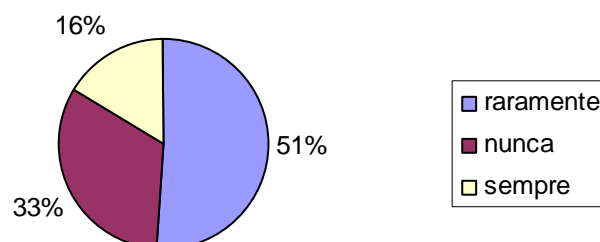
A escola deve dispor de uma biblioteca bem aparelhada, com bibliotecários que promovam o livro literário. Quando isso não acontece, os objetos de leitura passam pelo processo de obscurecimento intencional, por isso uma quantidade de alunos não comparece à biblioteca.

Gráfico 6: Local preferido para fazer leitura



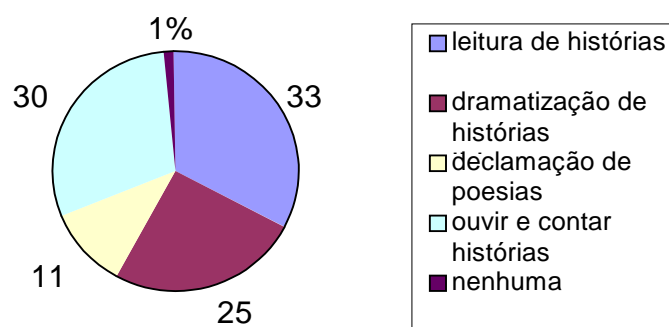
A leitura libertadora e transformadora utiliza a união pedagógica no diálogo e se o professor faz uso do diálogo em sala de aula nas atividades de leitura, justifica o fato do aluno gostar de ler em sala.

Gráfico 7: Seus pais compram livros para vocês



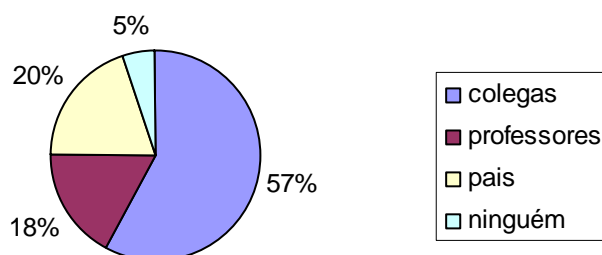
É por intermédio da escola que normalmente acontece a iniciação do leitor, já que para a grande maioria dos brasileiros o contato com os livros só é possível exclusivamente por meio dela e o fato de que a maioria dos pais não terem condições econômicas para comprar livros, esclarece o fato de que raramente os pais compram livros para os filhos.

Gráfico 8: Atividade preferida na escola



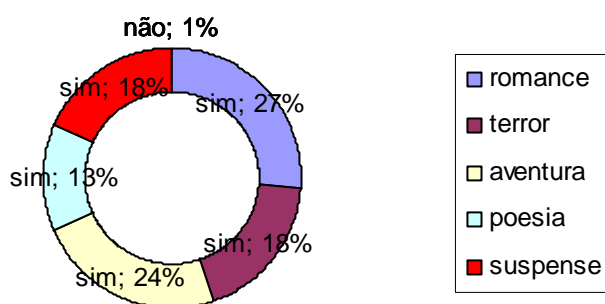
As crianças gostam de ler e ouvir histórias e estas atividades têm um grande valor em si mesmas, sendo usadas sem cobranças de outras atividades, justificando o fato de que a maioria dos alunos gosta de ler histórias.

Gráfico 9: Com quem comenta sobre os livros que lê



A escola deve criar espaços, estratégia para que as crianças possam estabelecer interações afetivas com a prática da leitura, em que se valorizem experiências entre eles, pois os laços relativos à leitura são maiores quando estão nas escolas.

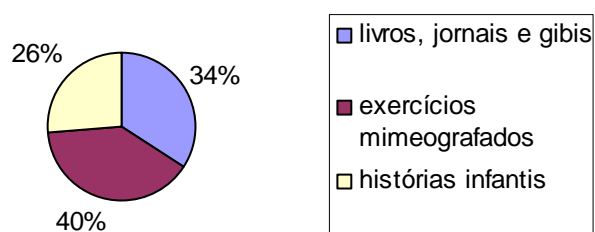
Gráfico 10: Deseja escrever um livro? Que tipo?



Neste gráfico verifica-se o interesse diversificado dos alunos pelos assuntos, percebendo-se que os percentuais de áreas de interesses estão muito próximos uns dos outros, fato este justificado pela faixa etária dos alunos envolvidos na pesquisa.

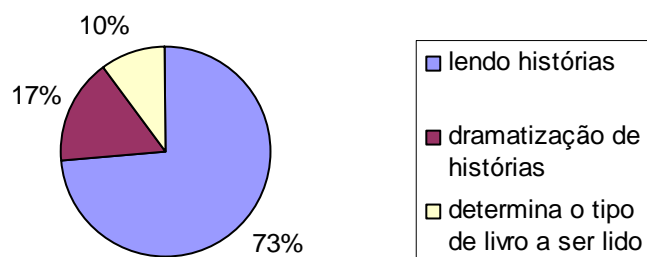
5.2 QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES

Gráfico 11: Recursos mais utilizados em sala de aula



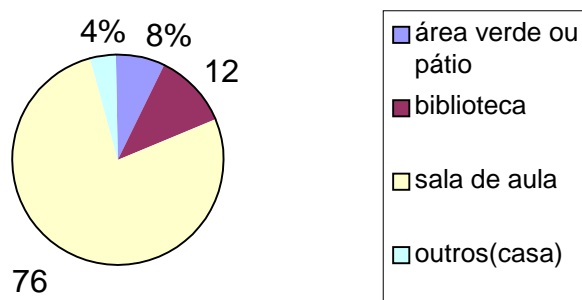
O professor deve dispor e aplicar diferentes tipos de texto, de diferentes áreas curriculares em diferentes níveis educativos, por isso a diversidade de recursos e textos a serem utilizados em sala de aula.

Gráfico 12: Promoção do trabalho de literatura



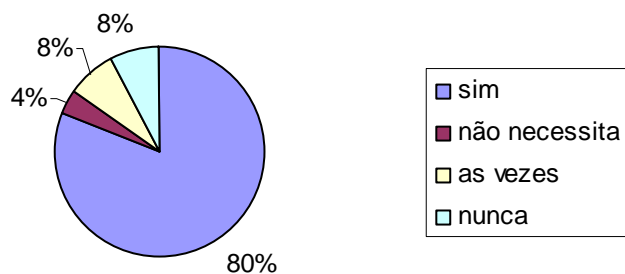
O percentual maior de professores lendo histórias para os seus alunos comprova a necessidade da escola aproximar os alunos da literatura com atividades de leituras feitas pelo simples prazer de ler a fim de dar ao aluno oportunidades de prazer, deleite, descobertas e encantamentos.

Gráfico 13: Local para o momento de leitura



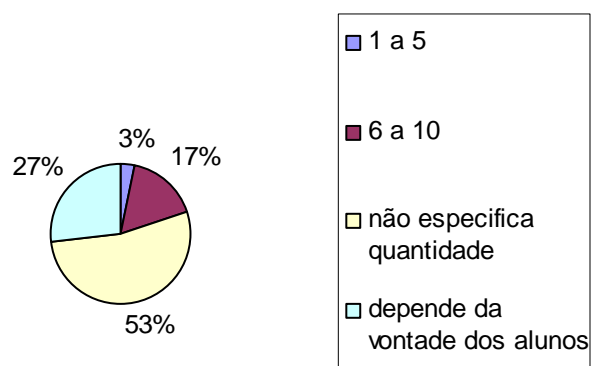
A escola deve promover o desenvolvimento pelo gosto da leitura e onde este momento é mais realizado é em sala de aula, palco de quase a totalidade das atividades desenvolvidas pelos alunos.

Gráfico 14: Professor lê as histórias antes de apresentá-las aos alunos



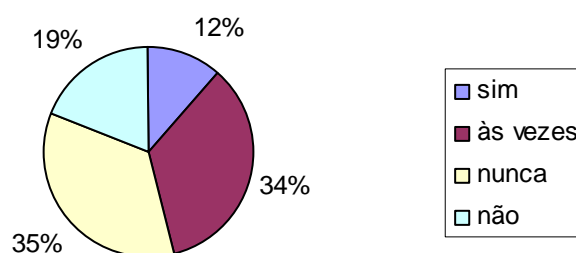
O professor que gosta de ler dá bons exemplos, incentivando seus alunos a lerem, pois quando o professor lê antecipadamente, ele faz com que as palavras tenham sentido, relação e a compreensão pelos alunos é muito maior.

Gráfico 15: Quantidade de livros trabalhados por bimestre



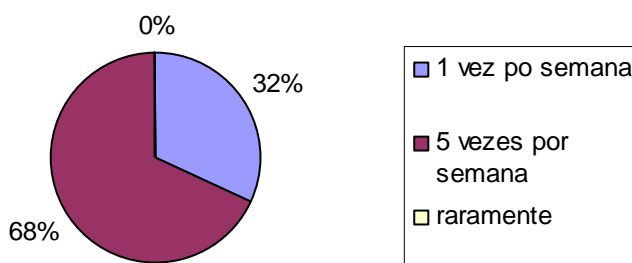
O ideal para um bom trabalho de leitura é propor a leitura de uma quantidade de livros no mês ou no bimestre, conforme a escolha de cada aluno, o que não tem sido trabalhado pela maioria dos professores.

Gráfico 16: Uso da biblioteca



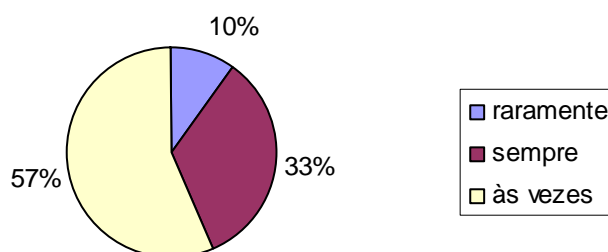
Para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura, sugere-se que a escola disponha de uma biblioteca e que o aluno possa freqüentar essa biblioteca, contudo percebe-se que os professores não têm trabalhado na biblioteca.

Gráfico 17: Freqüência da promoção do ato de leitura em sala de aula



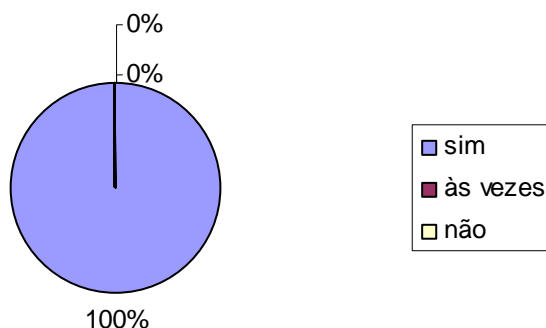
A criança que tem contato desde cedo com livros, desenvolve a imaginação, adquirindo um vocabulário mais rico e quanto maior a frequência, maior o desenvolvimento das crianças.

Gráfico 18: Utilização da literatura em todas as disciplinas



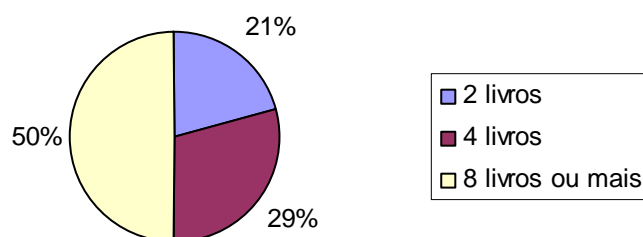
Ao longo das atividades escolares, os professores dão mais ênfase a ensinar a escrita do que a leitura, o que pode ser percebido no grande percentual de professores que não utiliza a literatura em todas as suas disciplinas.

Gráfico 19: Após leitura, observa a reação dos alunos



O encontro da criança com o livro é imprescindível pelo efeito enriquecedor que desencadeia, por isso a porcentagem de professores que percebe reação nos alunos é imensa.

Gráfico 20: Quantos livros particulares são lidos anualmente



Os educadores são espelhos para os seus educandos, logo. O professor que lê e gosta da leitura dará bons exemplos. A leitura para os professores deve ser mais trabalhada porque está meio a meio no quantitativo de leitores.

5.3 DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao se analisar os dados coletados através dos questionários, observou-se que a leitura faz parte do cotidiano das escolas que fizeram parte da pesquisa.

Os professores trabalham a leitura em sala de aula na sua grande maioria, mas não estão aplicando-a interdisciplinarmente com o objetivo de trabalhar a leitura nas outras disciplinas.

Os dados demonstram que os professores entrevistados trabalham a leitura de textos porém, ainda não desenvolveram o hábito de ler livros nos alunos, pois não há um planejamento sistemático quanto à leitura de livros. Não utilizam com frequência a biblioteca, nem são estabelecidos quantitativos de livros a serem lidos pelos alunos.

Promovem leitura de histórias em sala de aula, mas poucas são as outras atividades de promoção de literatura junto aos seus alunos.

Os alunos participantes da pesquisa não possuem contato com livros em casa, pois o percentual de alunos que nunca ou raramente recebem livros dos pais foi maior.

Para os alunos, a realização de suas atividades, seu contato com a literatura está na escola, mais especificamente em sala de aula. Os colegas de classe são o contato para os comentários quanto às atividades realizadas. Não possuem o hábito de ir à biblioteca por vontade própria ou como atividade de sala de aula. Gostam das aulas de literatura. Fazem leituras independentes da solicitação do professor, mas num percentual pequeno de frequência.

Comparando com Lajolo (1996), verifica-se que os projetos educacionais de literatura continuam frágeis, intermitentes, contudo podem e ainda vem gerando leitores, só que num quantitativo pequeno e inconsistente.

Os alunos não vem tendo contato com a leitura de livros infantis desde os primeiros anos de vida, o que permitiria com mais facilidade, desenvolver o seu poder de criatividade e imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa foi realizado com o objetivo de promover a construção do hábito da leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mediante o uso da literatura infantil.

Utilizou-se da pesquisa para a coleta de dados junto aos professores e alunos quanto às atividades que eram desenvolvidas em sala de aula para a promoção do hábito de leitura.

Após a coleta desses dados e com base nos índices encontrados, foram desenvolvidas atividades nas escolas participantes da pesquisa, visando à promoção do hábito de leitura.

Inicialmente foi promovida a importância do ato de ler para sensibilizar os alunos para a prática.

As atividades desenvolvidas propiciaram aos alunos a manifestação de três áreas essenciais ao ato de ler: a afetividade, despertando a sensibilidade; a compreensão, desenvolvendo a leitura e compreensão do texto e a inteligência, desenvolvendo a aprendizagem de termos e conceitos e principalmente a aprendizagem intelectual.

Da análise dos dados coletados, verifica-se que os professores das escolas participantes da pesquisa utilizam a leitura em atividades na sala de aula, porém não tem o hábito de trabalhar com livros, literatura com os alunos de uma

forma sistemática visando à construção do hábito de leitura. Utilizam-se de textos em separado. Não tem o hábito ou a possibilidade de levarem seus alunos à biblioteca para que estes se habituem a utilizá-la.

A literatura infantil vem passando por transformações e foi mudando a sua importância para a escola e para a sociedade, como foi descrito nesta pesquisa. Hoje, a literatura infantil tem um papel importante para o estímulo à imaginação, criatividade, facilidade de compreensão no aluno.

Não obstante ser sempre inconclusa a modernização social brasileira, as práticas brasileiras de leitura cresceram e espessaram-se ao longo de sua história, ao multiplicarem-se sujeitos e forças nelas envolvidas, e ao diversificarem-se modos de leitura.(LAJOLO, 1996: 309).

A literatura infantil tem um universo vasto de títulos e temas que podem ser trabalhados pelos professores em sala de aula. Os professores devem divulgar esses títulos em sala de aula. O primeiro passo para a formação do hábito da leitura é a oferta de livros que estejam próximos à realidade do leitor. Quando há algo que chama a atenção do aluno, o interesse, o trabalho realizado e o prazer alcançados são imediatos.

O objetivo maior de desenvolver a prática da leitura, para formar o hábito de ler deve estar fundamentada numa metodologia baseada no interesse do aluno, na flexibilidade do professor, na individualidade de cada aluno, na conscientização da importância da leitura, na compreensão da realidade. Cabe a cada escola participante encontrar o caminho e os métodos a serem utilizados para levar o aluno a ter prazer e ver criado o hábito de ler.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1999.

AGUIAR, V. **Literatura e formação do leitor**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF. Vol. 03, 1998.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1997.

CAVALCANTI, J. **Literatura infantil e juvenil**: dinâmicas e vivências nos caminhos da ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.

CUNHA, M. A. A. **Literatura Infantil: teoria e prática**. 12 ed. São Paulo: Ática, 1993.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas:2000.

ESCOLA REVISTA DO PROFESSOR. São Paulo: Fundação Victor Civita, abril, 1988, ano IV, nº 13.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GOULEMOT, J. M. **A leitura como produção de sentidos**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 2000.

LAJOLO, M. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

LAJOLO, M. ZILBERMAN. R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LENER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. In: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro : Objetiva, 2002.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

OLIVEIRA, M. A. **Literatura prazer**: interação participativa com literatura infantil na escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

OLIVEIRA, J. **Aprender e ensinar**. São Paulo, 2002.

PAZOS, V.I.da S. **Literatura Infanto Juvenil**. In: FELIX, J. d'A. B. Aprendendo a Aprender. UniCEUB. 2005.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 4 ed, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

_____. **O professor e a produção da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 2000.

SOARES, M. **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TAHAN, M. **A Arte de ler e de contar histórias**. Rio de Janeiro: Conquista, 1957.

VARGAS, S. **Leitura**: uma aprendizagem de prazer. Rio de Janeiro: José Olympo, 2000.

ZABALA, A. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em sala**. Porto Alegre, 1999.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 10 ed. São Paulo : Global, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES***QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES***

Por gentileza, responder às questões abaixo. Suas informações serão de extrema importância para o sucesso desta pesquisa. Cabe lembrar que a identificação não é necessária.

1) Qual o principal recurso utilizado nas atividades em sala de aula?

- () livros, jornais, gibis
- () exercícios mimeografados
- () histórias infantis

2) Como você promove o trabalho de literatura com seus alunos?

- () lendo histórias infantis
- () dramatização das histórias infantis
- () determinando o tipo de livro que eles devem ler

3) Qual o local utilizado para o momento de leitura dos seus alunos?

- () área verde ou pátio
- () biblioteca

- ☐ sala de aula
☐ outros _____
- 4) Você costuma ler os livros infantis antes de apresentá-los aos seus alunos?
☐ sim
☐ às vezes
☐ não necessito
☐ nunca
- 5) Quantos livros em média você reserva para trabalhar com seus alunos por bimestre?
☐ de 1 a 5 livros
☐ de 6 a 10 livros
☐ não tem quantidade específica
☐ quantos livros eles sentirem vontade
- 6) A biblioteca da sua escola é muito freqüentada pelos seus alunos?
☐ sim
☐ sempre
☐ às vezes
☐ nunca
☐ não
- 7) Com que freqüência você costuma promover momentos de leitura em sua sala?
☐ 1 vez por semana
☐ 5 vezes por semana
☐ raramente
- 8) Você utiliza a literatura infantil em todas as disciplinas?
☐ raramente
☐ sempre
☐ às vezes
☐ nunca
- 9) Quando você lê uma história infantil, você observa as reações nos seus alunos?
☐ sim
☐ às vezes
☐ não
- 10) Quantos livros você lê por ano?
☐ 2 livros
☐ 4 livros
☐ 8 livros ou mais

Obrigada!

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS***QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS***

- 1) Seu professor (a) utiliza histórias infantis nas aulas?
☐ sim
☐ não
☐ muito pouco
☐ às vezes
☐ bastante

- 2) Você lê livros, jornais, revistas ou gibis sem o professor solicitar?
☐ sim
☐ não
☐ às vezes
☐ nunca

- 3) Que tipo de livros você gosta de ler?
☐ aventura
☐ suspense
☐ poesia
☐ histórias infantis

() outros _____

4) Você gosta das aulas de literatura?

() gosto muito

() gosto pouco

() não gosto

() odeio

5) Você costuma pegar livros emprestados na biblioteca?

() sempre

() de vez em quando

() só quando o professor pede

() nunca

6) Qual o seu lugar preferido para fazer leitura na escola?

() sala de aula

() sala de leitura

() biblioteca

() nenhum

() outros _____

7) Seus pais compram livros para você?

() raramente

() nunca compraram

() sempre compram

8) Qual sua atividade preferida na escola?

() leitura de histórias

() dramatizações das histórias lidas

() declamação de poesia

() ouvir e contar histórias

() nenhuma

() outras _____

9) Quando você lê um livro, comenta sobre ele com quem?

() colegas

() professores

() pais

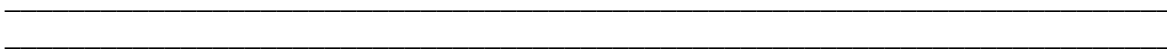
() ninguém

10) Você gostaria de escrever um livro?

() sim

() não

* Se a resposta for sim, que tipo de livro gostaria de escrever?



Obrigada!

ANEXOS





